



**Universidade do Minho**  
Instituto de Educação

Paulo Bernardo de Magalhães Pacheco

**OS DISCURSOS E AS PRÁTICAS NO ENSINO E APRENDIZAGEM DA  
HISTÓRIA: Representações de professores e alunos do Ensino  
Secundário**

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

Trabalho efetuado sob a orientação da  
**Professora Doutora Maria do Céu Melo Esteves Pereira**

Setembro 2013

À minha Família, e  
em particular à Sarinha

## **Agradecimentos**

Ao terminar o meu estudo, ao longo dum processo moroso, sinto-me na obrigação de registar aqui os incentivos, apoios e a colaboração de pessoas, que sem elas, seria difícil torná-lo realidade:

. À Professora Doutora Maria do Céu Melo, que foi a minha orientadora, pela sua disponibilidade permanente, bem como à energia, ânimo, boa disposição e estímulo constantemente transmitidos, o que facilitou a minha tarefa e a consecução deste trabalho;

. Aos colegas e alunos envolvidos no estudo e em particular à Manuela Ressurreição, à Maria de Jesus e à Rosa Aguiar;

. À Etelvina Soares e à Fátima Raposo pela sua colaboração;

. Ao órgão de gestão da escola envolvida no estudo, pela compreensão manifestada.

. Aos meus alunos, que sem saberem do meu estudo, provavelmente terão sofrido de vez em quando com alguma da minha ansiedade;

. Aos meus amigos, que direta ou indiretamente colaboraram comigo, com as suas palavras de estímulo que iam dando o ânimo e a coragem que por vezes falhavam.

## RESUMO

A problemática tratada nesta tese foi a das representações dos professores e dos alunos sobre os discursos e as práticas do ensino e da aprendizagem da disciplina de História A, no ensino secundário. Procurou saber como aqueles atores se situavam relativamente às finalidades da História, às características de um bom professor de História, às atividades pedagógicas que se realizam no quotidiano da sala de aula e as que eram da sua preferência. Realizou-se também uma análise comparativa entre as ideias dos alunos e dos seus professores, (10º, 11º e 12º ano de escolaridade) relativamente às conceções e práticas do ensino e aprendizagem da História A, as suas funções e impactos que têm no ensino e aprendizagem da disciplina. Procurou-se, assim, encontrar as diferenças e as comunalidades entre estas duas vozes. Para tal, desenharam-se duas questões de investigação: 1) Quais são as conceções e práticas do ensino e aprendizagem da História A dos professores e alunos do Ensino Secundário? Quais são as conceções sobre as Finalidades da História? Quais são as conceções sobre o que é ser um 'Bom Professor de História'? Quais são as atribuições de importância e a frequência de uso das atividades pedagógicas realizadas na aula de História? 2) Qual é o impacto dessas conceções e práticas no ensino e aprendizagem da História A do Ensino Secundário?

Esta investigação adotou características de um estudo de caso de natureza descritiva e qualitativa, cuja amostra incidiu sobre todo o universo de professores e alunos que lecionavam e frequentavam respetivamente a disciplina de História A no ensino secundário de uma Escola Secundária do distrito de Aveiro. Foram utilizados vários instrumentos de recolha de dados:

1) O primeiro foi um questionário aos alunos (10º, 11º e 12º anos) com um elenco que abrangia quatro grandes dimensões: as finalidades da História (F), as características de um bom professor de História (CP), as atividades realizadas na aula de História (AP) e sobre uma aula lecionada e previamente selecionada pelas docentes. Relativamente a estas dimensões, cada um dos respondentes foi chamado a pronunciar-se sobre uma listagem para cada uma das dimensões e, no final, expressando a sua atribuição de importância. Relativamente à aula, os alunos pronunciaram-se sobre os diferentes recursos analisados e, em particular, sobre os que consideraram mais úteis/ menos úteis, mais fáceis/ mais difíceis, os que mais gostavam/ menos gostavam, e os que consideravam importante ter sido analisado e/ ou acrescentado; 2) O segundo foi uma entrevista às professoras que

lecionaram nos três anos de escolaridade em presença. O guião era semiestruturado, contendo questões iguais às presentes nos questionários feitos aos alunos. Estas entrevistas foram realizadas após a lecionação das aulas. No caso do 12º ano, foi feita uma entrevista não apenas à professora como aos alunos, após a aula ter sido audiogravada; 3) A audiogravação da aula do 12º ano foi transcrita para posterior análise sobre os discursos e as práticas da professora e dos alunos. Os dados recolhidos foram tratados de forma quantitativa e qualitativa. As respostas às questões abertas foram por nós categorizadas de forma empírica. Na generalidade, os alunos, tal como os professores de História A, atendendo aos dados recolhidos, atribuíram uma grande importância à disciplina, no desenvolvimento de competências diversas e que não apenas as de natureza científica, levando-nos a afirmar que permitem o desenvolvimento de competências transversais a outras disciplinas e áreas de saber.

**Palavras-chave:** Ensino e Aprendizagem da História, Representações, Práticas, Discursos, Ensino Secundário, Professores, Alunos

## **Abstract**

This thesis subject matter was connected with the teachers and students' representations about the discourses, the teaching practice and learning the discipline of History (A) in secondary education. We tried to find out how those actors stood in relation to the purposes of History, the characteristics of a good History teacher, the educational activities that take place daily in the classroom and those they liked most. We also conducted a comparative analysis between the ideas of the students and those of their teachers, (10th, 11th and 12th grade) in relation to conceptions and practices in the teaching and learning of History A, their functions and the impacts they have on the teaching and learning of this discipline. Thus, we looked for the differences and commonalities between these two voices. To this end, we drew up two questions: 1) what secondary school teachers and students' conceptions and practices regarding the teaching and learning of History A are? What their conceptions about the Purposes of History are? What their conceptions about what is a ' good History teacher are '? What the attributions of importance and frequency of use of educational activities conducted in History classes are? 2) What the impact of these conceptions and practices regarding the teaching and learning of History in the Secondary School is?' This research adopted characteristics of a case study of descriptive and qualitative nature, whose sample focused on the entire universe of teachers and students who worked and attended the discipline of History at a Secondary School, in the district of Aveiro. Various instruments were used to collect data:

1) The first was a questionnaire to students (10th, 11th and 12th) with a list of questions covering four major dimensions: the purpose of History (F), the characteristics of a good History teacher (CP), the tasks usually done in the History lessons (AP) and the lesson given, and previously selected by the teachers of different school years (10th, 11th and 12th grades). Faced with these dimensions, each respondent was asked to comment on a listing for each dimension and, in the end, to express their attribution of importance. Regarding the lesson itself, students pronounced themselves on the different features analyzed and, in particular, those considered most useful / least useful, easiest / hardest, most/ least liked, apart from what they considered important to have been analyzed and/ or added; 2 ) The second was an interview with the teachers involved in the three years of schooling in presence. The script was semi-structured, with questions similar to those in the questionnaires given to the students. These interviews were carried out after the lessons were taught. With regard to the 12th grade, an interview was

conducted both to the teacher and to the students, after the lesson subordinated to the selected contents was audio recorded; 3) this audio recording was transcribed for later analysis of the teacher and students' discourses and practices. The data collected were processed quantitatively and qualitatively. The answers to the open questions were categorized empirically. Given the data collected, students as well teachers of History A, in general, placed great emphasis on this discipline and on the development of various skills, and not only scientific, leading us to affirm that these allow the development of transferable skills to other disciplines and areas of knowledge.

**Keywords:** History teaching and learning, Representations, Practices, Discourses, Secondary Education, Teachers, Students

## ÍNDICE GERAL

<b>Introdução</b>	1
<b>Capítulo 1 – Representações dos professores e dos alunos sobre o ensino e a aprendizagem da história</b>	
Introdução	5
1.1 Teoria das representações sociais	5
1.2 As representações dos Professores sobre o seu papel e sobre o ensino da História	12
1.3 As representações dos alunos sobre o papel dos professores e a aprendizagem da História	22
<b>Capítulo 2 – O ensino e a aprendizagem da História</b>	
Introdução	32
2.1 A formação dos professores de História	32
2.2 Os contributos da investigação em Educação Histórica	47
<b>Capítulo 3 – Metodologia de Investigação</b>	
Introdução	79
3.1 Objetivo do estudo	79
3.2 Contexto de implementação: escolar e curricular	83
3.2.1 A escola	
3.2.2 A disciplina de História A	86
3.3 A amostra	91
3.4 Instrumentos de recolha de dados e metodologias de análise	95
<b>Capítulo 4 – O Estudo Exploratório</b>	
Introdução	113
4.1 O questionário aos alunos “O que pensas sobre a História e o seu ensino?”	115
4.2 Entrevistas aos professores do 10º, 11º e 12º ano de escolaridade	159
4.3 A aula do 12º ano de escolaridade	171
4.4 Entrevista à professora do 12º ano de escolaridade	174
4.5 Entrevistas aos alunos do 12º ano de escolaridade	179
<b>Capítulo 5 – Análise dos dados do Estudo Principal</b>	
Introdução	188
5.1 O questionário aos alunos “O que pensas sobre a História e o seu ensino?”	189
5.2 Entrevistas aos professores do 10º, 11º e 12º ano de escolaridade	268
5.3 A aula do 12º ano de escolaridade	291
5.4 Entrevista à professora do 12º ano de escolaridade	323
5.5 Entrevistas aos alunos do 12º ano de escolaridade	329
<b>Considerações Finais</b>	
1.As questões de investigação	340
2.Limitações e outras hipóteses de estudo	350
3.Desafios...	353
<b>BIBLIOGRAFIA</b>	355
<b>ANEXOS</b>	
I Estudo Exploratório	373
II Estudo Definitivo	421



## ÍNDICE DE FIGURAS, TABELAS E QUADROS

<b>Capítulo 1 – Representações dos professores e dos alunos sobre o ensino e a aprendizagem da história</b>	
<b>1. 2 A Teoria do Núcleo Central</b>	
Figura 1.Os elementos comuns do conhecimento das pessoas (Núcleo central da representação)	11
Quadro 1: Sistema Central e Sistema Periférico	12
<b>1.3-Representações dos alunos sobre a disciplina, professores e aprendizagem da História</b>	
Tabela 1: 'Escolheria ser professor porque' (N=154)	24
Tabela 2: 'Não escolheria de ser professor porque' (N=136)	24
<b>Capítulo 3 – Metodologia de Investigação</b>	
<b>3.1- Objetivo do estudo</b>	
Quadro 1: Desenho de investigação	80
<b>3.2 Contexto de implementação: escolar e curricular</b>	
<b>3.2.1 A escola</b>	
Tabela 1: Universo dos alunos da escola alvo do estudo (2012/2013) - Ensino diurno	84
<b>3.2.2 A disciplina de História A</b>	
Quadro 2: Conteúdos programáticos /anos de escolaridade	86
<b>3. 3 A amostra</b>	
Tabela 2: Caracterização dos alunos – Género dos sujeitos - (10º ano/ T=27; 11º ano/T=18; 12º ano/T=18)	93
Tabela 3: Dados do aproveitamento escolar dos alunos do estudo principal - Médias do aproveitamento (≥10 valores) 2011/2012 /Períodos (P)	94
<b>3. 4 Instrumentos de recolha de dados e metodologias de análise</b>	
Quadro 2: Conteúdos da aula audiogravada (12º ano)	105
Quadro 3: Categorias de análise das unidades textuais narrativas	107
Quadro 4: Categorias de análise dos enunciados interrogativos	108
<b>Capítulo 4 – O Estudo Exploratório</b>	
<b>4.1 Questionário aos alunos - “O que pensas sobre a História e o seu ensino?”</b>	
Tabela 1: Atribuição de IMPORTÂNCIA às FINALIDADES do E-A da História (T= 54)	115
Tabela 2: Atribuição de MAIOR importância às FINALIDADES do E-A da História /1ª e 2ª opção (T= 54)	118
Tabela 3: Atribuição de concordância /discordância – O bom professor de História é... (T=54)	121
Tabela 4: Atribuição de MAIOR importância às características de um bom professor de História /1ª, 2ª opção (T= 54)	126
Tabela 5: Frequência das atividades na aula de História (T=54)	130
Tabela 6: Atribuição de MAIOR preferência às atividades da aula de História /1ª, 2ª opção (T=54)	133
Tabela 7: Atribuição de MENOR preferência às atividades da aula de História /1ª, 2ª opção (T=54)	135
Quadro 1: Conteúdos programáticos /anos de escolaridade	138
Quadro 2: Tipos de textos e estatuto	138
Quadro 3: Recursos – 10º ano de escolaridade /Tema: Valores, vivências e quotidiano (Gótico)	140
Tabela 8: Recursos – Os mais úteis/ importantes /Tema: Valores, vivências e quotidiano (Gótico)/ 1ª Opção – 10º Ano (T=20)	140
Tabela 9: Recursos – Os mais fáceis de ler e interpretar /Tema: Valores, vivências e quotidiano (Gótico)/ 1ª Opção – 10º Ano (T= 20)	141
Tabela 10: Recursos – Os mais difíceis de ler e interpretar /Tema: Valores, vivências e quotidiano (Gótico) /1ª Opção -10º Ano (T=20)	142
Tabela 11: Recursos - Os que mais gostou de ler e interpretar /Tema: Valores, vivências e quotidiano (Gótico) / 1ª Opção - 10º ano (T= 20)	143
Tabela 12: Recursos – Os que menos gostou de ler e interpretar /Tema: Valores, vivências e quotidiano	144

(Gótico) / 1ª Opção - 10º ano (T=20)	
Quadro 4: Recursos – 11º Ano de escolaridade /Tema: A implantação do Liberalismo em Portugal	145
Tabela 13: Recursos – Os mais úteis/ importantes /Tema: A implantação do Liberalismo em Portugal /1ª Opção – 11º ano (T=22)	145
Tabela 14: Recursos – Os mais fáceis de ler e interpretar /Tema: A implantação do Liberalismo em Portugal / 1ª Opção – 11º ano (T= 22)	146
Tabela 15: Recursos – Os mais difíceis de ler e interpretar /Tema: A implantação do Liberalismo em Portugal / 1ª Opção – 11º ano (T= 22)	148
Tabela 16: Recursos – Os que mais gostaram de ler e interpretar /Tema: A implantação do Liberalismo em Portugal / 1ª Opção – 11º ano (T= 22)	149
Tabela 17: Recursos – Os que menos gostaram de ler e interpretar /Tema: A implantação do Liberalismo em Portugal / 1ª Opção – 11º ano (T= 22)	150
Quadro 5: Recursos – 12º ano de escolaridade /Tema: Portugal: do autoritarismo à democracia	151
Tabela 18: Recursos - Os mais úteis/ importantes /Tema: Portugal: do autoritarismo à democracia / 1ª Opção – 12º ano (T=12)	151
Tabela 19: Recursos – ‘Os mais fáceis de ler e interpretar’ /Tema: Portugal: do autoritarismo à democracia / 1ª Opção – 12º ano (T=12)	152
Tabela 20: Recursos – Os mais difíceis de ler e interpretar’ /Tema: Portugal: do autoritarismo à democracia / 1ª Opção – 12º ano (t=12)	153
Tabela 21: Recursos /fontes – Os que mais gostou de ler e interpretar’ /Tema: Portugal: do autoritarismo à democracia / 1ª Opção – 12º ano (T=12)	154
Tabela 22: Recursos – Os que menos gostou de ler e interpretar’ /Tema: Portugal: do autoritarismo à democracia / 1ª Opção – 12º ano (T=12)	155
Tabela 23: Tipo de recursos do manual escolar – O mais importante para a aprendizagem (T=54)	156
Tabela 24: Tipo de recursos do manual escolar – O menos importante para a aprendizagem (T=54)	157
Tabela 25: Outros tipos de recursos e atividades que deveriam ter sido analisadas e realizadas (T=54)	158
<b>4.2 Entrevistas aos professores do 10º, 11º e 12º ano de escolaridade</b>	
Quadro 6: Conteúdos programáticos /anos de escolaridade	159
<b>4.3 A aula do 12º ano de escolaridade</b>	
Tabela 26: Distribuição das tomadas das palavras e unidades de análise da Professora e dos alunos	171
Quadro 7: Categorias de análise das unidades narrativas	172
Quadro 8: Categorias de análise das unidades interrogativas	172
Tabela 27: Distribuição das unidades narrativas pelas categorias (T=247)	172
Tabela 28: Distribuição das unidades de análise interrogativas pelas categorias	173
<b>Capítulo 5 – Análise dos dados do Estudo Principal</b>	
<b>5.1 Questionário aos alunos - “O que pensas sobre a História e o seu ensino?”</b>	
Tabela 1: F1 -Identifica e valoriza nomes de agentes históricos/ acontecimentos importantes - Atribuição de importância às finalidades do E-A da História /Ano de escolaridade (T= 63)	190
Tabela 2: F2 -Promove a compreensão de atos, maneiras de pensar e agir e acontecimentos que ocorreram no passado no país e no mundo - Atribuição de importância às finalidades do E-A da História /Ano de escolaridade (N= 63)	191
Tabela 3: F3 -Promove a compreensão de atos, maneiras de pensar e agir e acontecimentos que ocorrem hoje (presente) no país e no mundo - Atribuição de importância às finalidades do E-A da História /Ano de escolaridade (N= 63)	192
Tabela 4: F4 -Promove a compreensão das manifestações estéticas e culturais do passado e do presente - Atribuição de importância às finalidades do E-A da História /Ano de escolaridade (N=63)	193
Tabela 5: F5 -Sensibiliza para a preservação do património - Atribuição de importância às finalidades do E-A da História /Ano de escolaridade (N=63)	194
Tabela 6: F6-Contribui para a educação de um futuro cidadão ativo e participativo - Atribuição de importância às finalidades do E-A da História /Ano de escolaridade (N=63)	194
Tabela 7: F7 -Promove a aceitação de práticas e culturas diferentes - Atribuição de importância às finalidades do E-A da História /Ano de escolaridade (N=63)	196

Tabela 8: F8 -Fomenta atitudes e opiniões críticas sobre realidades históricas - Atribuição de importância às finalidades do E-A da História /Ano de escolaridade (N=63)	197
Tabela 9: F9 -Reforça a identidade nacional - Atribuição de importância às finalidades do E-A da História /Ano de escolaridade (N=63)	198
Tabela 10: F10 -Incentiva a abertura de espírito e a adaptação à mudança - Atribuição de importância às finalidades do E-A da História /Ano de escolaridade (N=63)	199
Tabela 11: F11 -Desenvolve atitudes de autonomia pessoal - Atribuição de importância às finalidades do E-A da História /Ano de escolaridade (N=63)	200
Tabela 12: F12 -Localiza no espaço e no tempo acontecimentos e processos - Atribuição de importância às finalidades do E-A da História /Ano de escolaridade (N=63)	201
Tabela 13: F13 -Promove diferentes formas de comunicação escrita, oral e outras - Atribuição de importância às finalidades do E-A da História /Ano de escolaridade (N=63)	202
Tabela 14: F14 -Promove a compreensão sobre os modos como se constrói a História enquanto disciplina científica - Atribuição de importância às finalidades do E-A da História /Ano de escolaridade (N=63)	204
Tabela 15: Atribuição de maior importância às finalidades /Ano de escolaridade (N=63)	205
Quadro 1 -Atribuição de maior importância às finalidades -Argumentos	206
Tabela 16: CP1 -Um bom professor de História é aquele que expõe a informação histórica /Anos de escolaridade (N=63)	210
Tabela 17: CP2 -Um bom professor de História é aquele que valoriza o manual escolar como material de estudo /Anos de escolaridade (N=63)	211
Tabela 18: CP3 -Um bom professor de História é aquele que explica como a História se constrói/Anos de escolaridade (N=63)	213
Tabela 19: CP4 -Um bom professor de História é aquele que promove o desenvolvimento das competências de leitura, escrita e de oralidade dos alunos /Anos de escolaridade (N=63)	214
Tabela 20: CP5 -Um bom professor de História é aquele que tem em atenção as personalidades dos alunos/Anos de escolaridade (N=63)	215
Tabela 21: CP6 -Um bom professor de História é aquele que pede e valoriza os conhecimentos anteriores dos alunos históricos ou de outras disciplinas /Anos de escolaridade (N=63)	216
Tabela 22: CP7 -Um bom professor de História é aquele que usa vários tipos de fontes (escritas, visuais, filmes, canções, etc.) /Anos de escolaridade (N=63)	217
Tabela 23: CP8 -Um bom professor de História é aquele que promove o desenvolvimento do pensamento crítico/Anos de escolaridade (N=63)	218
Tabela 24: CP9 -Um bom professor de História é aquele que usa vários tipos de avaliação/Anos de escolaridade (N=63)	219
Tabela 25: CP10 -Um bom professor de História é aquele que cumpre o que foi planeado/Anos de escolaridade (N=63)	220
Tabela 26: CP11 -Um bom professor de História é aquele que adapta as suas práticas e discursos às intervenções, sugestões e interesses dos alunos /Anos de escolaridade (N=63)	221
Tabela 27: CP12 -Um bom professor de História é aquele que esclarece as dúvidas dos alunos/Anos de escolaridade (N=63)	222
Tabela 28: Atribuição de maior importância às características de um bom professor /Anos de escolaridade (N=63)	223
Quadro 2: Perfis /Características de um bom professor de História - Argumentos	226
Tabela 29: AP1 -Exploramos oralmente o texto informativo do manual /Anos de escolaridade (N=63)	231
Tabela 30: AP2 -Exploramos oralmente textos verbais escritos /Anos de escolaridade (N=63)	231
Tabela 31: AP3 -Exploramos oralmente textos visuais e sonoros, como por exemplo, fotografias, bandas desenhadas, caricaturas, músicas, filmes, etc. /Anos de escolaridade (N=63)	232
Tabela 32: AP4 - Exploramos oralmente mapas, gráficos, barras cronológicas, esquemas, etc./Anos de escolaridade (N=63)	233
Tabela 33: AP5- Construimos mapas, gráficos, barras cronológicas /Anos de escolaridade (N=63)	233
Tabela 34: AP6- Fazemos por escrito sínteses da aprendizagem (texto e/ ou em esquemas) /Anos de escolaridade (N=63)	234
Tabela 35: AP7- Fazemos oralmente sínteses da aprendizagem /Anos de escolaridade (N=63)	235
Tabela 36: AP8 -Resolvemos individualmente fichas de trabalho /Anos de escolaridade (N=63)	235
Tabela 37: AP9 - Resolvemos em grupo fichas de trabalho /Anos de escolaridade (N=63)	236
Tabela 38: AP10 -Desenvolvemos pequenos projetos em pares/ grupos /Anos de escolaridade (N=63)	236

Tabela 39: AP11- Usamos a Net e/ ou outras TICs/Anos de escolaridade (N=63)	237
Tabela 40: AP12- Participamos em discussões e debates /Anos de escolaridade (N=63)	238
Tabela 41: AP13 -Preparamos e fazemos visitas de estudo /Anos de escolaridade (N=63)	238
Tabela 42: AP14 -Comemoramos datas festivas, temas e personalidades /Anos de escolaridade (N=63)	239
Tabela 43: AP15 -Refletimos sobre o que aprendemos/Anos de escolaridade (N=63)	239
Tabela 44: AP16 -Participamos na nossa avaliação e na dos nossos colegas/Anos de escolaridade (N=63)	240
Tabela 45: As atividades pedagógicas que os alunos MAIS gostam de fazer na sala de aula /Anos de escolaridade (N=63)	241
Quadro 3 - As atividades pedagógicas que MAIS gostam de fazer na aula - Argumentos	242
Tabela 46: A atividades pedagógicas que os alunos MENOS gostam de fazer na sala de aula /Anos de escolaridade (N=63)	244
Quadro 4: As atividades pedagógicas que MENOS gostam de fazer na aula - Argumentos	245
Quadro 5: Conteúdos programáticos /anos de escolaridade	247
Tabela 47: Exploração dos recursos do Manual /Anos de escolaridade (N=63)	247
Tabela 48: Os recursos MAIS importantes - Tema: Valores, vivências e quotidiano (Gótico) /10º ano (N=27)	248
Tabela 49: Os recursos MENOS importantes - Tema: Valores, vivências e quotidiano (Gótico) /10º Ano (N=27)	249
Tabela 50: Os recursos MAIS FÁCEIS de ler e interpretar - Tema: Valores, vivências e quotidiano (Gótico) /10º Ano (N=27)	250
Tabela 51: Os recursos mais DIFÍCEIS de ler e interpretar - Tema: Valores, vivências e quotidiano (Gótico) /10º Ano (N=27)	251
Tabela 52: Os recursos que MAIS GOSTARAM de ler e interpretar - Tema: Valores, vivências e quotidiano (Gótico) /10º Ano (N=27)	252
Tabela 53: Os recursos que MENOS gostaram de ler e interpretar - Tema: Valores, vivências e quotidiano (Gótico) /10º Ano (N=27)	253
Tabela 54: Os recursos MAIS IMPORTANTES - Tema: A implantação do Liberalismo em Portugal /11º Ano (N=18)	254
Tabela 55: Os recursos MENOS IMPORTANTES - Tema: A implantação do Liberalismo em Portugal /11º Ano (N=18)	254
Tabela 56: Os recursos MAIS FÁCEIS de ler e interpretar - Tema: A implantação do Liberalismo em Portugal /11º Ano (N=18)	255
Tabela 57: Os recursos MAIS DIFÍCEIS de ler e interpretar - Tema: A implantação do Liberalismo em Portugal /11º Ano (N=18)	256
Tabela 58: Os recursos que MAIS GOSTOU de ler e interpretar - Tema: A implantação do Liberalismo em Portugal /11º Ano (N=18)	257
Tabela 59: Os recursos que MENOS gostou de ler e interpretar - Tema: A implantação do Liberalismo em Portugal /11º Ano (N=18)	258
Tabela 60: Os recursos MAIS importantes - Tema: Portugal: do autoritarismo à democracia /12º Ano (N=18)	258
Tabela 61: Os recursos MENOS importantes - Tema: Portugal: do autoritarismo à democracia 12º Ano (N=18)	259
Tabela 62: Os recursos MAIS FÁCEIS de ler e interpretar - Tema: Portugal: do autoritarismo à democracia /12º Ano (N=18)	260
Tabela 63: Os recursos MAIS DIFÍCEIS de ler e interpretar - Tema: Portugal: do autoritarismo à democracia /12º Ano (N=18)	262
Tabela 64: Os recursos que MAIS GOSTOU de ler e interpretar - Tema: Portugal: do autoritarismo à democracia /12º Ano (N=18)	262
Tabela 65: Os recursos que MENOS GOSTOU de ler e interpretar - Tema: Portugal: do autoritarismo à democracia /12º Ano (N=18)	263
Tabela 66: Outros tipos de recursos/ atividades que deveriam ter sido analisadas	266
<b>5.2 Entrevistas aos professores do 10º, 11º e 12º ano de escolaridade</b>	
Quadro 6: Conteúdos programáticos /anos de escolaridade	268
<b>5.3 A aula do 12º ano de escolaridade</b>	
Tabela 1: Distribuição das unidades de análise pelas categorias – Narrativas (T- UAs=18) - 1º Episódio [35-	296

48] – Resumos dos alunos (T- TPs=13]	
Tabela 2: Distribuição das unidades de análise pelas categorias – Interrogativas (T- UAs=18) - 1º Episódio [35-48] Resumos dos alunos (T- TPs=13)	296
Tabela 3: Distribuição das unidades de análise pelas categorias – Narrativas (T- UAs=44) - 2º Episódio [49-77] – Leitura do friso de imagens (T- TPs=28)	297
Tabela 4: Distribuição das unidades de análise pelas categorias – Interrogativas (T- UAs=44) - 2º Episódio [49-77] – Leitura do Friso de imagens (T -TPs=28)	298
Tabela 5: Distribuição das unidades de análise pelas categorias – Narrativas (T - UAs=50) - 3º Episódio [77-118] – Leitura da cronologia - (T- TPs=41)	299
Tabela 6: Distribuição das unidades de análise pelas categorias – Interrogativas (T -UAs=50) - 3º Episódio [77-118] – Leitura da cronologia 1945 a 1985” (T -TPs=41)	301
Tabela 7: Distribuição das unidades de análise pelas categorias – Narrativas (T- UAs=9) - 4º Episódio [118-124] – Leitura de um documento historiográfico (T - TP=6)	301
Tabela 8: Distribuição das unidades de análise pelas categorias – Interrogativas (T- UAs=9) - 4º Episódio [118-124] – Leitura de um documento historiográfico” (tp=6)	302
Tabela 9: Distribuição das unidades de análise pelas categorias – Narrativas (T - UAs=39) - 5º Episódio [124-150] – Leitura do gráfico – Mortalidade infantil (T- TPs=26)	303
Tabela 10: Distribuição das unidades de análise pelas categorias – Interrogativas (T- UAs=39) - 5º Episódio [124-150] – Leitura do gráfico – Mortalidade infantil (T - TPs=26)	305
Tabela 11: Distribuição das unidades de análise pelas categorias – Narrativas (T- UAs=34) - 6º Episódio [150-174] – Leitura do gráfico – A grande debandada- Emigração portuguesa (T - TPs=24	306
Tabela 12: Distribuição das unidades de análise pelas categorias – Interrogativas (T- UAs=34) - 6º Episódio [150-174] – Leitura do gráfico – A grande debandada- Emigração portuguesa (T - TPs=24)	308
Tabela 13: Distribuição das unidades de análise pelas categorias – Narrativas (T- UAs=5) - 7º Episódio [174-178] – Leitura da letra da cantiga – “Ei-los que partem” (T - TPs=4)	309
Tabela 14: Distribuição das unidades de análise pelas categorias – Interrogativas (T- UAs=5) - 7º Episódio [174-178] – Leitura da letra da cantiga – “Ei-los que partem” (T - TPS=4)	309
Tabela 15: Distribuição das unidades de análise pelas categorias – Narrativas (T- UAs=40) - 8º Episódio [178-203] – Leitura do artigo de jornal - “Um mundo em mudança” (T - TPs=25)	310
Tabela 16: Distribuição das unidades de análise pelas categorias – Interrogativas (T- UAs=40) - 8º Episódio [178-203] – Leitura do artigo de jornal - “Um mundo em mudança” (T - TPs=25)	312
Tabela 17: Distribuição das unidades de análise pelas categorias – Narrativas (T- UAs=31) - 9º Episódio [203-227] – Leitura do texto do manual - “A difícil industrialização” (T - TPs=24)	313
Tabela 18: Distribuição das unidades de análise pelas categorias – Interrogativas (T- UAs=31) - 9º Episódio [203-227] – Leitura texto do manual - “A difícil industrialização” (T - TPS=24)	314
Tabela 19: Distribuição das unidades de análise pelas categorias – Narrativas (T- UAs=22) - 10º Episódio [228-238] – Leitura de “A difícil industrialização, Salazar” (T - TPs=10)	314
Tabela 20: Distribuição das unidades de análise pelas categorias – Interrogativas (T- UAs=22) - 10º Episódio [228-238] – Leitura de “A difícil industrialização, Salazar” (T -TPs=10)	316
Tabela 21: Distribuição das unidades de análise pelas categorias* – Narrativas simples/ Episódios (T- UAs=328)	317
Tabela 22: Distribuição das unidades de análise pelas categorias* – Narrativas Compostas – Episódios (T - UAs=328)	320
Tabela 23: Distribuição das unidades de análise pelas categorias* – Interrogativas – Episódio (T- UAs=328)	321

## **Siglas e terminologias**

**AE** - Atividades /estratégias

**AFA-Ex** – Apresentação de Factos – Explicação

**AFA-In** – Apresentação de Factos - Indicação

**AI** – Aluno

**An** - Anónimo (fontes)

**AP** - Atividades Pedagógicas

**AUT** - Autor

**CAU** - Causa

**CHATA** - concepts of history and teaching approaches

**COM** - Consequência

**CP** - Características do professor

**DOC(s)** – Documentos

**DT** – Diretor(a) de Turma

**E** - Entrevistador

**E-A** – Ensino e aprendizagem

**ESP** - Espaço

**f** – Frequência(s)

**F** - Finalidade(s)

**FL** – Filmes/ documentários

**JUL** - Julgamento

**MEHG** - Mestrado em Ensino de História e Geografia

**O** - Outros

**P** - Professor(a)

**Pg/CAU** - Perguntas ligadas a Causas

**Pg/COM** - Perguntas ligadas a consequências

**Pg/ES** – Perguntas relativas a Espaço

**Pg/IE** - Perguntas de informação específica

**Pg/INE** - Perguntas de informação não específica

**Pg/JUL** - Perguntas ligadas a Julgamentos e/ou juízos de valor

**Pg/O** - Outras perguntas  
**Pg/TE** - Perguntas ligadas a Tempo  
**Q** - Questão  
**QZP** – Quadro(s) de Zona Pedagógica  
**REC** - Recursos  
**ROT** – Rotina  
**ROT-F** – Rotina Final  
**ROT-I** – Rotina Inicial  
**Si** - Sem identificação de autor  
**T** - Total  
**Ta** – Texto de apoio  
**TE** - Tempo  
**tp/ tps** - Tomada da palavra ou tomadas da palavra  
**TPC** - Trabalhos para casa  
**Tua** - Total de unidades de análise (ua)  
**ua /uas** - unidades de análise)  
**VE** – Visitas de Estudo

*O professor mediano **conta**.*

*O bom professor **explica**.*

*O professor superior **demonstra**.*

*O grande professor **inspira**.*

William Arthur Ward



## INTRODUÇÃO

A conjuntura que atualmente todos vivemos e sentimos é a de mudança legislativa, económica, política, social, técnica e tecnológica. Ora, todas elas estão presentes numa sociedade de informação cada vez mais globalizada, interferindo em todas os setores e atividades e numa perspetiva sistémica, todos os 'atores' se veem afetados. Os elementos que compõem o sistema educativo exercem papéis, como professores, alunos, assistentes operacionais, sindicalistas, pais, e é no exercício dessas funções, por vezes simultâneas, que ninguém pode ignorar as mudanças que ocorrem, sob o risco de serem marginalizados. Relativamente ao nosso contexto reflexivo e aos tempos que atualmente se vivem, Magalhães (2002: 59), refere:

*«Com o andar dos tempos, um grande número de antinomias têm vindo a adensar-se na sociedade contemporânea, opondo, o universal ao singular, o global ao local, a tradição à modernidade e à inovação, a educação baseada na competência ao imperativo da igualdade de oportunidades, a riqueza à pobreza, o material ao espiritual ..., tornando-se por isso geradoras de tensões, a que não serão alheias a globalização da economia e a mundialização da comunicação»*

É neste contexto que as disciplinas presentes nos diferentes cenários curriculares, e em particular o da História, por ser aquela a que nos encontramos ligados profissionalmente, sentem as mudanças de toda a índole e têm de as acompanhar. Consideramos ser de suprema importância investigar especificamente o papel da História no Ensino Secundário, assim como as representações dos professores e dos alunos sobre os discursos e as práticas do ensino e aprendizagem da História -A.

Resolvemos abraçar o estudo da realidade disciplinar no Ensino Secundário, uma vez que é o último ciclo, que podemos considerar como pré-universitário, já que muitos dos alunos que o frequentam assumem o objetivo de virem a ingressar no ensino universitário, o qual põe entraves à entrada destes potenciais candidatos, começando pelas médias, que acabam por funcionar como fatores de concorrência entre os candidatos a esse nível de ensino. Daí que, ao iniciarem o Ensino Secundário, os alunos lutem pela obtenção das melhores médias possíveis, pois serão essas determinantes para o seu sucesso. É também no final deste ciclo que os alunos são chamados a prestar provas, nas quais têm de mostrar os seus conhecimentos e nas quais

esperam também os melhores resultados, para que os seus objetivos sejam atingidos, ou seja, entrar nas faculdades e cursos mais procurados, onde, naturalmente, a seleção é maior, devido às médias de entrada serem mais altas.

É perante o exposto anteriormente que outra pressão se coloca, desta feita sobre os professores que lecionam neste nível de ensino, e em particular aos do 12º ano, pois é no final deste ano que os exames se realizam e os conteúdos -alvo desta avaliação incidem sobre este ano de escolaridade. Importa pois que os programas e as suas diretrizes pedagógicas sejam cumpridos na íntegra, sob pena de se virem a pedir satisfações aos diferentes intervenientes nesta estrutura de ensino, a começar por aqueles que são o rosto mais visível para os alunos envolvidos – os professores que sentem não apenas essa pressão direta, mas também aquela que é exercida através dos rankings de escolas. É esta realidade que leva a que, em certas escolas, os professores que ministram este nível de ensino, e em particular o 12º ano de escolaridade, sejam, por vezes, sempre os mesmos, uma vez que, ao verem o sucesso obtido pelos seus alunos em determinado ano, esse facto dá-lhes alguma garantia dum reconhecimento de maior profissionalismo. O mesmo acontece com as escolas que ministram este nível de ensino, as quais, a partir do momento em que aparecem nos primeiros lugares dos ditos rankings nacionais, a elas se exigem prestações cada vez mais elevadas, não se desejando que neles retrocedam. Esta cultura de escola generaliza-se, levando os professores (e os alunos) a questionarem-se, aquando dos momentos dos resultados dos exames, os dos obtidos pelo ensino privado, por oposição aos do ensino público, que, em parte, por ser mais massificado do que o anterior, obtém, recorrentemente, resultados mais baixos.

Delimitando o âmbito da nossa investigação, focalizaremos apenas a realidade da disciplina de História A no Ensino Secundário, pois é esta a que nos encontramos vinculados, e nos interessa por isso investigar. A propósito da disciplina História A, partilhamos da visão de Morais (2005):

*«Assume-se como disciplina geradora de uma cultura humanística, tornando-se uma área pedagógica cuja tipicidade se apresenta profundamente estimuladora do “encontro” e da visão do outro, uma vez que se centra, inevitavelmente, no Homem, simples e coletivamente considerado produtor e produto da evolução humana e principalmente motor do devir histórico».* (Op. Cit: 2)

O estudo desenvolver-se-á na escola onde o investigador leciona e pretenderá encontrar respostas às seguintes perguntas:

**- Quais são as concepções e práticas do ensino e aprendizagem da História A dos professores e alunos do Ensino Secundário?**

- Quais são as concepções sobre as Finalidades da História?
- Quais são concepções sobre o que é ser um 'Bom Professor de História'?
- Quais são as atribuições de importância e a frequência de uso das atividades pedagógicas realizadas na aula de História?

**- Qual é o impacto dessas concepções e práticas no ensino e aprendizagem da História A do Ensino Secundário?**

Esta tese está organizada em cinco capítulos.

Nos dois primeiros capítulos apresentaremos uma revisão da literatura que sustente as opções investigativas por nós desencadeadas, tal como a tessitura de possíveis considerações finais.

No primeiro capítulo, “representações dos professores e dos alunos sobre o ensino e a aprendizagem da História”, serão abordados os conceitos de representação e de representação social e o seu reflexo e influência sobre as representações que os professores e alunos de História vão construindo, influenciando o ensino e a aprendizagem da disciplina de História A, que, no caso do presente estudo se encontra na área de estudos de Línguas e Humanidades do Ensino Secundário. Abordaremos também os contributos de estudos oriundos do domínio da Educação Histórica, nomeadamente os que versam o processo de ensino e aprendizagem da História, e as concepções que professores e alunos constroem sobre a natureza específica do saber histórico.

No segundo capítulo, “O ensino e a aprendizagem da História\*”, abordaremos mais especificamente o processo de ensino e a aprendizagem da História, realçando num primeiro momento estudos que versam a formação dos professores de História. De seguida, serão abordados alguns conceitos de 2ª ordem (evidência histórica, significância histórica, mudança, explicação histórica, empatia histórica, ideias tácitas, imagem e os discursos) convocando alguns dos estudos que apresentam evidências sobre o pensamento dos alunos e professores sobre eles. Por fim, serão dedicadas duas seções, respetivamente, às ideias tácitas dos alunos e à literacia visual histórica.

O terceiro capítulo, “Metodologia de investigação” será dedicado à descrição dos procedimentos adotados no estudo empírico, versando os objetivos, as questões de investigação,

a contextualização do estudo, em termos de escola, em termos curriculares (História A), amostra, instrumentos de recolha de dados e a metodologia para a sua análise e os diferentes momentos de implementação do estudo.

O quarto capítulo, “O estudo exploratório” descreverá a implementação do estudo exploratório, que visou a testagem dos diferentes instrumentos de investigação. Será feita a análise dos dados recolhidos, e apresentadas as alterações que mesma sugeriu.

O quinto capítulo, “Análise dos dados do estudo definitivo” será dedicado à análise e interpretação dos dados do estudo definitivo.

A nossa investigação terminará com o tecer das considerações finais, procurando dar resposta às questões iniciais de investigação por nós traçadas, bem como proceder à reflexão sobre as limitações do nosso estudo. Pretende-se refletir e perspetivar os desafios que este e a presente realidade escolar nos colocam.

## **CAPÍTULO 1.**

# **REPRESENTAÇÕES DOS PROFESSORES E DOS ALUNOS SOBRE O ENSINO E A APRENDIZAGEM DA HISTÓRIA**

### **Introdução**

Para o estudo das representações, discursos e práticas do ensino e aprendizagem da História de professores e alunos do Ensino Secundário, são de considerar os contributos das investigações em Representações Sociais e os oriundos dos estudos em Educação Histórica, particularmente os que versam as concepções de professores e alunos sobre o ensino e a aprendizagem histórica.

Em ambos os domínios, o conhecimento substantivo e procedimental do sujeito é reconhecido como uma construção dinâmica complexa e aberta, qualquer que seja a sua terminologia definidora. Consideramo-los como quadros de referência não apenas enformadores mas também explicativos da tomada de determinados discursos, práticas e valores, sempre contextualizados numa cultura, sociedade ou civilização específicas.

### **1.1 A Teoria das Representações Sociais**

O indivíduo, quando nasce, inicia o seu processo de socialização, primeiro no ambiente familiar (socialização primária), seguido de outra fase que, para além de envolver a família, será vivenciada no ambiente escolar e, mais tarde, no profissional (socialização secundária<sup>1</sup>), e onde, em todos eles se vão construindo significados que se consubstanciarão em discursos e práticas de uma variedade de naturezas, saberes e linguagens. Essa construção e reconstrução sempre dialógicas são estruturadas por representações sociais com permanências e mudanças de variada temporização e de graus também variados de permeabilidade a influências e/ ou resistências. Segundo Rabelo (2007: 648), «fugir das representações é impossível», até porque «são elementos simbólicos que os indivíduos expressam mediante o uso de palavras e gestos.

---

<sup>1</sup> Cfrs a este respeito Conceição Alves Pinto (1995: 121-126), Sociologia da Escola, Editora McGraw-Hill.

No caso do uso de palavras, utilizando-se da linguagem oral ou escrita, os indivíduos explicitam conhecimentos, opiniões, sentimentos conscientes ou inconscientes, emoções, crenças, valores, pensamentos absorvidos» (Franco et al. 2007: 696). Assim, adotaremos como norteador teórico os conceitos de representação e de representação social, as suas funções e a “teoria do núcleo central” (Abric, 1976).

Este quadro conceitual defende que todo o indivíduo é um ser social, sendo que as atitudes e comportamentos gerados nas diferentes interações sociais não surgem isentos de influências sofridas ao longo do processo socializador que cada um vai tecendo. As influências são muitas, oriundas dos contextos familiar, escolar ou profissional, manifestando e afetando as relações sócioafetivas em domínios como a linguagem, uma vez que marcam e demarcam posições, porque «o modo como apreendemos a realidade condiciona o nosso comportamento e a relação com os outros» (Côté, 1991: 75). É neste sentido que o nosso conhecimento é produto da interpretação da realidade e da percepção da mesma, explicitado principalmente através dos discursos. Na demanda da sua definição, Vala (1993: 355) considera que «as representações podem ser entendidas, num primeiro ponto de vista, como reflexo do mundo exterior», porque, e seguindo o seu raciocínio, «a representação exprime a relação de um sujeito com um objeto, relação que envolve uma atividade de construção, modelização e de simbolização» (Op. cit: 357).

Fernandes (1990: 122) esclarece que «qualquer que seja o modo de apreensão da realidade, este envolve sempre a personalidade de quem tenta apreender, originando, por isso, diferentes versões da realidade». Não nos podemos esquecer do papel que a socialização desempenha na formação da personalidade de cada um, bem como da forma como esta influencia os seus comportamentos. É pois desta forma que «a representação tem incidências diretas sobre o comportamento social e a organização do grupo» (Jodelet, 1990:358), pondo «em relação processos simbólicos e condutas» (Op. cit:364). Assim sendo, podemos falar de representações e conjunto de representações como visões do mundo, em que se «articulam sempre elementos sociais e institucionais» (Benavente, 1990:154).

Mollo (1974) apresenta «três dimensões essenciais na noção de representação: - é uma atividade de construção do real por um sujeito; - é um produto cultural, expressão

historicamente manifestada e socialmente» expressa; - é a expressão duma relação socializada do sujeito com um aspeto do seu universo»<sup>2</sup>

É neste sentido que Jodelet (Op. cit.) apresenta a «representação com cinco características fundamentais: ela é sempre representação dum objeto; tem um caráter imagético; tem um caráter simbólico e significante; tem um caráter construtivo; tem um caráter autónomo e criativo»<sup>3</sup>. São estas características que permitem «uma maneira de interpretar e de pensar a nossa realidade quotidiana»<sup>4</sup>, e «as representações que possuímos dos factos podem, de algum modo, explicar e influenciar o comportamento de cada um e a forma como se implica» (Dâmaso, 1996: 55), traduzindo «pois, o modo de ser e de estar do sujeito e explicitam os seus sistemas de referência» (Op. cit: 56).

É na França, da década de 60, que, pelas mãos de Serge Moscovici, o interesse pelas representações sociais ganha uma nova relevância explicativa, começando a ser objeto de estudos das ciências humanas. Segundo este investigador (1996: 560), «Uma teoria das representações sociais considera as realidades como produtos, constituídos no curso da interação entre os indivíduos».<sup>5</sup> Sá (1996:31), citando Moscovici, define representações sociais como:

*«Um conjunto de conceitos, proposições e explicações originado na vida quotidiana no curso de comunicações interpessoais. Elas são equivalentes em nossa sociedade, dos mitos e sistemas de crenças das sociedades tradicionais; podem também ser vistas como a versão contemporânea do senso comum».*

Segundo Vala (1993:357), as representações sociais «são um produto das interações e dos fenómenos de comunicação no interior de um grupo social», sendo reflexos de toda a vida desse grupo nas suas múltiplas dimensões. Por outro lado, designa-as também como «uma forma de conhecimento específico. Em sentido mais lato designa uma forma de pensamento social» (Jodelet, Op. cit: 361). Esta reflexão leva Dâmaso (1996: 58) a considerar as representações como «referências a partir das quais qualquer ator ou qualquer grupo de atores analisa e interpreta acontecimentos e factos (...) exprimem informações, experiências, atitudes, imagens, expectativas e interesses dos atores, que interagem nas organizações de que fazem

---

<sup>2</sup> Citado por Suzanne Mollo, Représentation et images perspectives que se font des deux autres partenaires: les enfants, les parents, les maîtres in Maurice Debesse et Gaston Mialaret (1974), Traité des Sciences pédagogiques – aspects sociaux de l' éducation. Presses Universitaires de France, Paris, p.110. (Tradução livre)

<sup>3</sup> Citado por Denise Jodelet, Représentation sociale: Phénomènes, concept et théorie in Serge Moscovici (Dir. 1996), Psychologie sociale, Presses Universitaires de France, Paris, p. 365.

<sup>4</sup> Op. cit: 360

<sup>5</sup> Tradução livre.

parte». Ainda, segundo Jodelet (1989: 32), elas «circulam nos discursos, nas palavras veiculadas nas mensagens e imagens mediáticas cristalizadas nas condutas e composturas materiais ou espaciais». Jovchelovitch (2003: 81) prefere realçar:

*«(...) são as mediações sociais, em suas mais variadas formas, que geram as representações sociais. Por isso elas são sociais – tanto na sua gênese como na sua forma de ser. (...) A objetivação e a ancoragem são as formas específicas em que as representações sociais estabelecem mediações (...) dando conta da concreticidade das representações sociais na vida social».*

Se nos ativermos ao domínio educacional, Benavente (1990: 90) considera «o conceito de representações sociais mais operacional enquanto suporte consciente das ações, construídas numa interação entre o sujeito e o seu contexto, construído e reconstruído, partes visíveis de um "iceberg" assente em habitus». Esta perspetiva apresenta, pois, os comportamentos indissociáveis do seu contexto, seja ele social ou institucional e, obviamente, do contexto de educação e socialização de cada indivíduo.

Em suma, «A representação social é definida por um conteúdo: informações, imagens, opiniões, etc. Esse conteúdo liga-se a um objeto: um trabalho a fazer, um acontecimento económico, uma personagem social, etc. Por outro lado, é a representação social dum sujeito (indivíduo, família, grupo, classe...) em relação a um outro sujeito. Toda a representação social é representação de alguma coisa e de alguém»<sup>6</sup>.

Sá (1996: 43-44) clarifica as quatro funções essenciais das representações sociais:

*«-Funções de saber: elas permitem compreender e explicar a realidade. Saber prático do senso comum, (...) elas permitem aos atores sociais adquirir conhecimentos e integrá-los a um quadro assimilável e compreensível para eles, em coerência com o seu funcionamento cognitivo e os valores aos quais aderem. Por outro lado, elas facilitam – e são mesmo condição necessária para a comunicação social. (...)*

*-Funções identitárias: elas definem a identidade e permitem a salvaguarda da especificidade dos grupos». Permite a plena integração dos indivíduos, particular e coletivamente, na sociedade, de acordo com as suas normas e exigências. A sociedade poderá exercer assim um papel de «controlo social» sobre todos e com reflexo na socialização de cada um, de modo a que esta se processe de acordo com o estipulado pelo grupo coletivo.*

*-Funções de orientação: elas guiam os comportamentos e as práticas». As representações determinam as relações significativas para o sujeito. Elas apontam, norteiam os comportamentos e até as expectativas dos indivíduos de modo a que se adequem às exigências e normativos sociais.*

*-Funções justificatórias: permitem justificar a posteriori as tomadas de posição e os comportamentos».*

As representações agem, assim, sobre a ação e sobre os comportamentos dos indivíduos, condicionando-os. Nesta aceção, Antunes (2007: 609) considera que «as

---

<sup>6</sup> Citado por Denise Jodelet, *Représentation sociale: Phénomènes, concept et théorie* in Serge Moscovici (Dir. 1996), *Psychologie sociale*, Presses Universitaires de France, Paris, p. 362.



representações definem, condicionam e orientam a interpretação do sujeito face à realidade e aos objetos sociais e moldam os seus comportamentos e o sistema de relações com outros sujeitos e com os objetos».

Próxima das conceções de Sá, pode-se referir Sanchez (2010), que apresenta, como funções das representações sociais, a cognitiva, a de interpretação e de construção da realidade, a de orientação das condutas e dos comportamentos, a identitária, e a de justificação das práticas<sup>7</sup>. As representações justificam, assim, as tomadas de posição e os comportamentos, desencadeados individualmente e em grupo.

Na sua aceção, as funções cognitivas favorecem um conjunto de referentes e novos conhecimentos ao indivíduo, que se difundem por diferentes categorias de natureza social, sejam elas de natureza política, jornalística, médica, ou outras.

A função de interpretação e de construção da realidade remete-nos para o facto de esta ser um efeito dos valores e dos contextos quotidianos onde são produzidos. A produção das representações por seu lado, resulta da ação individual de cada indivíduo e do coletivo onde este se insere, sejam em instituições/ organizações ou na sociedade em geral.

Relativamente à função de orientação das condutas e dos comportamentos, as representações sociais têm uma função social, dando sentido, criando e estreitando laços, favorecendo a comunicação entre os indivíduos e as suas relações com o meio envolvente, sendo a origem e a causa dos comportamentos e do exercício opinativo. Elas permitem situar todos os indivíduos na área social, permitindo a construção das suas identidades sociais, possibilitando a compatibilização com o sistema normativo e valorativo instituído.

Por outro lado, no que às funções de justificação das práticas diz respeito, as representações estão profundamente ligadas a todas as outras funções anteriormente referidas. Elas justificam todo o tipo de relações, seja entre indivíduos, seja entre estes e os grupos de pertença, bem como entre os grupos e as representações que cada um deles vai fazendo do outro, autoimplicando-se, *a priori* e *a posteriori*, nos diferentes comportamentos, atitudes e posições tomadas. Interessa ainda salientar que o próprio discurso de cada sujeito «é um sistema de representações que tenta ultrapassar a distinção entre o que dizemos (linguagem) e o que fazemos (prática)» (Rabelo: 2007: 644).

---

<sup>7</sup> Cfs. O sítio: [http://www.serpsy.org/formation\\_debat/mariodile\\_5.html](http://www.serpsy.org/formation_debat/mariodile_5.html). (agosto de 2010) in S.E.R.Psy: Soin Etude et Recherche en Psychiatrie.

Creemos, deste modo, que os contributos oriundos deste domínio permitem-nos olhar para as representações, conceções e práticas do ensino e aprendizagem de professores e alunos já que, e segundo Benavente (1990: 239),

*«Estudar a questão das representações sociais na escola equivale a falar de universos culturais, porque as representações da profissão e dos alunos falam-nos de quadros de referência culturais e ideológicos nos quais essas representações tomam sentido e que ultrapassam o quadro escolar - o discurso individual».*

Ora, isto significa que as representações dos alunos e dos professores se confrontam, na medida em que, enquanto quadros de referência, elas enformam e justificam as suas representações e as práticas na escola.

A referência à *Teoria do Núcleo Central*<sup>4</sup> é complementar da teoria psicossociológica apresentada por Moscovici (Cfs. Sá, 1996: 62). Sá (Op. Cit: 51), justifica a sua presença, pois ela proporciona proposições que contribuem «para que a teoria das representações sociais se torne mais heurística para a prática social e para a pesquisa».

Segundo Abric, «é preciso identificar os elementos centrais – o núcleo central – que dão às representações sua significação, que determinam os laços que unem entre si os elementos do conteúdo e que regem enfim sua evolução e sua transformação» (Op. Cit: 10). Sá (Ibidem: 67), a propósito da mensagem essencial da teoria, afirma:

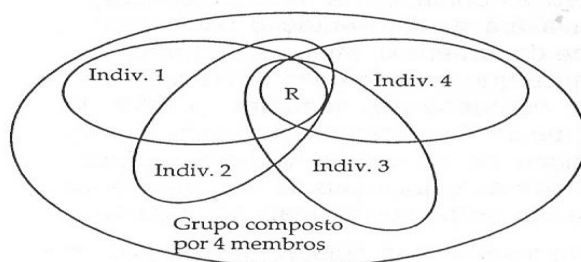
*«Toda a representação está organizada em torno de um núcleo central (...), que determina, ao mesmo tempo, sua significação e sua organização interna (...), sendo «um subconjunto da representação, composto de um ou alguns elementos cuja ausência desestruturaria a representação ou lhe daria uma significação completamente diferente».*

Na figura 1, em função de uma amostra de um estudo em representações, a representação “R” é constituída pelos aspetos comuns na produção de conhecimento dos indivíduos que constituem a possível amostra.

---

<sup>4</sup>Celso Sá, a propósito da Teoria do Núcleo Central, refere que a mesma foi apresentada por Jean-Claude Abric em 1976, na sua tese de Doutoramento na Universidade de Aix-en-Provence, intitulada: “Jeux Conflits et Représentations Sociales” e foi formulada como uma hipótese de organização interna das representações sociais.

**Figura 1: Os elementos comuns do conhecimento das pessoas  
(Núcleo central da representação)<sup>9</sup>**



O núcleo central assegura, nas representações sociais e no que diz respeito ao seu funcionamento e à sua estruturação, duas funções:

- Na sua função geradora, o núcleo central dá significado, sentido e valor aos elementos que constituem a representação;
- Na sua função organizadora, ele unifica e estabiliza os elementos que constituem a representação. (Cfs. Sá, 1996: 70)

Quanto à sua dimensão, ele pode adotar quer a funcional, nos casos com finalidade operatória, sendo então o núcleo central constituído pelos aspetos conducentes à realização da ação, quer a normativa, ligada à intervenção dos aspetos sócio-afetivos, ideológicos e naturalmente sociais, onde a norma ou algo semelhante estará no centro da representação. (Cfs. Op. Cit: 71)

Abric (1994a) aponta ainda a existência de *núcleos periféricos* ao Central e que podem determinar o conteúdo da representação, uma vez que são mais objetivos. São estes que permitem, de alguma forma, a flexibilidade, a mobilidade e a individualidade, aspetos que, no conjunto, caracterizam as representações sociais.

Na verdade, os elementos periféricos desempenham três funções: a concretizadora, que permite construir a representação de forma inteligível e transmiti-la como tal; a reguladora, que permite às informações do meio e a todas as novas serem integradas na periferia da representação; e, finalmente, a de defesa, que permite a inclusão de aspetos contraditórios da representação, possibilitando novas interpretações. Estes elementos protegem o núcleo central e garantem a adaptação à realidade, explicando e suportando as representações sociais nos seus

<sup>9</sup> WolfgangWagner, Descrição, Explicação e Método na Pesquisa das Representações Sociais in Guareschi e Sandra Jovchelovitch (2003), Textos em Representações Sociais, Editora Vozes, Petrópolis. (p. 165.)

aspectos contraditórios. A este respeito, apresentemos dados de Abric (Op. cit.), numa tabela adaptada, os quais constam do estudo de Sá (1996: 74-75):

**Quadro 1: Sistema Central e Sistema Periférico**

<b>Sistema Central</b>	<b>Sistema Periférico</b>
.Ligado à memória coletiva e à História do grupo	.Permite a integração das experiências e Histórias individuais
.Consensual; Define a homogeneidade do grupo	.Suporta a heterogeneidade do grupo
.Estável, Coerente, Rígido	.Flexível, Suporta as contradições
.Resistente à mudança	.Evolutivo
.Pouco sensível ao contexto imediato	.Sensível ao contexto imediato
<b>Funções:</b> .Gera a significação da representação .Determina a sua organização	<b>Funções:</b> .Permite adaptação à realidade concreta .Permite a diferenciação do conteúdo .Protege o sistema central

No que diz respeito ao sistema central, e segundo Sá (Op. Cit: 77), ele é «estável, coerente, consensual e historicamente determinado; o sistema periférico é, por seu turno, flexível, adaptativo e relativamente heterogéneo quanto ao seu conteúdo». Os contributos reflexivos da Teoria do Núcleo Central permitem-nos, assim, olhar para o conhecimento substantivo e procedimental que os alunos nos apresentam sobre a História enquanto saber disciplinar construído não apenas pelos atores históricos e pelos historiadores, mas também por eles próprios em situações didáticas formais (escola) e informais (familiar, mediática, etc.).

## **1. 2. As representações dos Professores sobre o seu papel e sobre o ensino da História**

Outro dos quadros teóricos de sustentação a que nos reportamos atém-se aos estudos desenvolvidos em Educação Histórica, que se têm preocupado em investigar as conceções que os professores e alunos constroem sobre a natureza específica do saber histórico, a atribuição de significância histórica e os discursos e as práticas que apresentam e vivenciam aquando do processo de ensino e aprendizagem da História (Melo, 2003; 2009; Fernandes, A., 2002; Alves, M. O., 2007; Costa, M. A., 2007; Ferreira, A.E. A., 2005; Moreira, M. G., 2004); Magalhães, O., 2002; 2003).

Todos estes estudos defendem:

*«O ensino e aprendizagem da História devem privilegiar o envolvimento dos alunos na construção do conhecimento histórico, objetivo que só pode ser cumprido se os alunos adotarem uma postura crítica face aos programas e aos manuais escolares; - a prática de estratégias ativas (aulas – oficinas); - e o desenvolvimento de competências de autoavaliação e meta compreensão processual», (Melo, 2004: 88)*

Reconhece-se que as representações dos professores e dos alunos sustentam-se simultaneamente na memória coletiva educativa e escolar, e nos conhecimentos idiossincráticos e experienciais que vão sendo (re)construídos, enquanto sujeitos docentes e discentes.

A este respeito, Cabecinhas et al. (2006: 6) consideram «a distinção entre diferentes tipos de memória: memória interna, pessoal ou autobiográfica; memória social ou coletiva; e memória histórica». Sobre este último tipo, estes investigadores encontram similitudes entre o seu estudo e o das representações sociais, afirmando mesmo que «a teoria das representações sociais é uma ferramenta fundamental para compreender como as memórias históricas são construídas, como são partilhadas pelos indivíduos e grupos, e quais as suas funções políticas e ideológicas» (Op. cit: 8).

Relativamente ao nosso estudo, há que ter em conta vários aspetos alusivos à História, como disciplina científica, e como congregadora e aglutinadora de várias conceções. É imperativo que se tenha uma perceção do passado (Pais (199: 1):

*«Sem consciência histórica sobre o nosso passado (e antepassados ...) não perceberíamos quem somos». E mais, «o estudo das formas de consciência histórica é uma forma de conhecimento que nos permite descobrir como os indivíduos vivem com os “fantasmas” do passado e, simultaneamente, os utilizam como forma de conhecimento. O que está presente na consciência histórica é fruto de múltiplas representações. São essas representações que dão sentido à História».*

Na aceção de Cardoso (2006: 41), «A consciência histórica é formada pela soma de operações mentais que possibilitam aos seres humanos interpretar sua relação com as transformações do mundo e de si mesmas, de forma a se orientarem praticamente no tempo».

Como já foi referenciado, por continuar a ser alvo da atenção de todos, as alterações são sentidas a todos os níveis, denotadas em todos os sistemas, a que o educativo não pode fugir, com reflexo em todos os seus atores e no desempenho de todos aqueles que nele exercem diferentes papéis. E, nesse domínio, os professores são um dos alvos, daí o realce de Estrela (2010: 6):

*«Temos que reconhecer, no entanto, que nos últimos 50 anos, graças às transformações de diversa natureza que se verificaram nas sociedades industrializadas e estiveram na origem da globalização e da*

*sociedade de informação, a profissão se foi tornando crescentemente complexa. E talvez nunca o fosse tanto como está a ser nos nossos dias, visto que hoje se pede tudo à escola e aos professores, mesmo aquilo que dificilmente poderão dar (...). Os professores exercem a sua ação envolvendo públicos cada vez mais heterogêneos e em que, à hostilidade e desinteresse de alguns alunos, se junta a hostilidade de alguns encarregados de educação, do público em geral, dos Media e, por vezes, de órgãos da tutela».*

As preocupações com o desempenho profissional têm sido alvo de inúmeros estudos e reflexões. Estrela (ibidem: 17) refere que «o processo de socialização profissional, como vários autores têm referido, começa pela experiência de aluno». E essa experiência permite-lhe, quando passa a desempenhar o papel de professor, a não esquecer totalmente o antigo papel de aluno. Essa lembrança é bem provável que possa gerar, ou não, algum tipo de tensões, sobretudo no início da carreira. Mas as tensões não se resumem a essa lembrança, pois «a profissão é um campo tensional em que se opõem forças e interesses divergentes» (Idem: 17), sendo de ignorar toda uma panóplia de pressões que, de forma mais ou menos indelével, afetam todo o sistema educativo, que, no caso português se acentua, uma vez que a democratização do ensino se alargou ainda mais, ao ponto de se ter alargado o ensino básico ao 12º ano e a escolaridade obrigatória até aos 18 anos. A este respeito importa salientar aquilo que Queirós, Gomes e Silva (2006: 146) referem: «Face a populações educativas cada vez mais diversificadas que frequentam atualmente as escolas, é crucial que atitudes reflexivas e de pesquisa façam parte integrante do quotidiano dos professores».

É no seu campo de ação, e no domínio das representações, que os professores acabam por verem confrontadas as suas com as demais dos outros elementos do sistema educativo, e em particular com as dos alunos, pois é com eles que mais estabelecem relações no exercício diário da sua profissionalidade. Benavente (1990: 239) considera que

*«Estudar a questão das representações sociais na escola equivale a falar de universos culturais, porque as representações da profissão e dos alunos falam-nos de quadros de referência culturais e ideológicos nos quais essas representações tomam sentido e que ultrapassam o quadro escolar - o discurso individual».*

Ora, isto significa que as representações dos alunos e dos professores se confrontam, na medida em que essas representações, como quadros de referência que são, justificam as respetivas atitudes e comportamentos de ambos.

Ao mesmo tempo, «a escola é por excelência, um espaço de "construção" de representações sociais, fruto das relações contínuas que se estabelecem entre todos os atores do processo educativo» (Dâmaso, 1996: 59) Segundo Gilly (1989: 364)

*«O campo educativo surge como um campo privilegiado para a observação, construção, evolução e transformação das representações sociais e também, para o esclarecimento sobre o papel destas "construções" nas ligações dos grupos sociais ao objeto da sua representação».*

Ana Benavente (1990: 92), no seu estudo relativo ao Ensino Primário em Portugal, refere que «a representação que as professoras têm da sua profissão, da instituição em que trabalham e dos alunos influenciará o modo de viver a profissão, influenciará as suas práticas em relação aos alunos». Neste contexto, e no que ao nosso estudo diz respeito e ao ensino da História, cremos em algo semelhante. Siman (2003: 1) reconheceu:

*«...que as dificuldades que se apresentam às «novas aprendizagens em História e para o desenvolvimento de novas identidades sociais podem encontrar suas explicações nas representações do passado adquiridas socialmente nos mais variados espaços e por meio das mais variadas formas, inclusive sob a forma de conhecimento histórico escolar».*

Segundo Pais (1999: 7), «as representações ou visões da História constituem um domínio de análise muito importante para o estudo da identidade e da consciência histórica». No seu estudo de 1999, ele relaciona o conceito de «consciência histórica» com o conceito de representações sociais de Serge Moscovici. (Cfrs. op. cit.: 8). Ainda, segundo ele, a representação «É uma mediação real, incitadora, motivante. É uma reintrodução de sentido, um retorno de sentido. Não é uma presença de novo, apenas uma memória – por vezes insípida ou fugidia – do que aconteceu. Têm uma capacidade analógica irredutível». (Op. cit.: 1)

Segundo Teixeira (2004: 12),

*«Os conteúdos na aula de História têm que ser trabalhados a partir das representações iniciais dos alunos. Estas evoluirão com a ajuda do professor que terá de estar atento às conceptualizações dos alunos antes da aprendizagem, e à sua evolução no decorrer do processo. Os conteúdos não podem ser ensinados como uma amálgama de factos à espera de serem absorvidos passivamente pelos alunos».*

Para que os alunos fomentem o pensamento e a reflexão histórica é necessário que os professores incrementem e lhes facultem «experiências de aprendizagem com sentido histórico» (Op. Cit: 14), dando-lhes as ferramentas necessárias para que desenvolvam progressivamente a sua capacidade de compreensão dos factos, segundo eixos norteadores da sua aprendizagem.

Importa nesse processo, que se pretende profícuo, que todos tenham consciência de que «ver os acontecimentos de ontem com os óculos de hoje é reduzir tudo a uma visão pouco menos que miope» (Rego, 2004: 54). É preciso “ver” de forma cada vez mais alargada e cada

vez mais longe, procurando as razões da produção dos factos históricos de forma multiperspetiva e relacionando-os sempre com os seus contextos.

Siman (2003: 2), situando-se na realidade brasileira, e reconhecendo os desafios das novas orientações ministeriais, destaca como um problema a «compreensão do trânsito sempre problemático entre aquisição de novos conhecimentos e as representações sociais que os alunos mobilizam no momento das suas aprendizagens». Assim, um dos desafios dos docentes é procurar «a elaboração de estratégias didáticas que favoreçam aos sujeitos/aprendizes desconstruírem e reconstruírem representações constitutivas de suas identidades sociais» (Op. cit:4), porque, nos ambientes das salas de aula, deparamo-nos com «pelo menos duas espécies de culturas. Uma vinculada ao quotidiano dos alunos – às suas representações sociais e, portanto, ligada ao senso -comum, e uma segunda que tem na professora a sua representante máxima: a cultura científica» (Ibidem: 7). Portanto, se pretendemos que os nossos alunos tenham cada vez mais conhecimento sobre a(s) memória(s) coletiva(s) do(s) povo(s), não poderemos descurar as representações sociais de que todos são portadores, sob pena de continuarem a subsistir algumas ideias ‘erradas’ que vão permanecendo à volta das “ideias tácitas”.

Em Portugal, outra terminologia tem sido adotada para estas representações, reconhecendo-se algumas similaridades e diferenças que não são, no entanto, totalmente conflituais em termos epistemológicos. Melo (2003; 2009) utiliza a seguinte terminologia, para a qual propõe a seguinte definição:

*«O conhecimento tácito substantivo histórico é um conjunto de proposições que versam aspetos da História, construídas a partir de uma pluralidade de experiências pessoais idiossincráticas e sociais, e/ou mediatizadas pela fruição de artefactos expressivos e comunicativos. O adjectivante tácito deve-se ao facto de os indivíduos não reconhecerem esse conhecimento como independente ou concorrente do conhecimento científico ou curricular».*

A este respeito, a mesma autora (Melo, 2004: 88) refere que «o ensino da História deve considerar como relevantes o conhecimento tácito dos alunos e dos professores, os conhecimentos históricos e de outros saberes disciplinares previamente adquiridos, de modo a possibilitar que todos possam contribuir para a construção crescentemente sofisticada de um quadro narrativo histórico global».



A mesma investigadora reconhece (Op. Cit: 7) que na sala de aula «(...) os alunos [e os professores] na sua tentativa de compreender [lecionar] o passado trazem consigo o seu conhecimento tácito histórico composto por uma teia de conhecimentos oriundos do ensino formal, e de generalizações substantivas, sobre o comportamento dos homens, as suas instituições, crenças e valores», conhecimento tácito que frequentemente colide com o conhecimento científico e formal lecionado na disciplina de História. Por isso, e ainda segundo a autora (Ibidem: 8), há «que o assumir como válido e convocá-lo em situação de conflito com esse conhecimento científico» e permitir que lhe seja dado sentido no processo de construção do conhecimento histórico, indo de encontro à perspectiva construtivista do conhecimento, em que o «professor assume que o aluno é o construtor do seu saber, defendendo assim uma pedagogia para a autonomia» (Ibidem: 131).

O professor, segundo Ferreira et al. (2004: 157), nunca deverá esquecer que «os alunos não absorvem tudo o que os manuais e professores lhes dizem que é historicamente significativo. Pelo contrário, filtram informação, lembram ou esquecem, adicionam ou modificam, reconstruindo as suas estruturas de compreensão, através dos seus valores, ideias e disposições». Os professores, neste processo, devem, pois, permitir, segundo Melo (2003: 43) que os alunos se tornem «crescentemente conscientes do seu conhecimento tácito substantivo e, com a contribuição do trabalho com fontes, adquirir atitudes necessárias à compreensão das perspetivas das pessoas do passado».

Morais (2005: 122) refere:

*«Partindo deste pressuposto, poderá afirmar-se que as ideias tácitas (representações, conhecimentos prévios ou conceções alternativas, como aparecem denominadas, assumem grande relevância neste tipo de abordagem, uma vez que todo o processo de aprendizagem implica que o “aprendente” recorra aos seus esquemas pessoais, quando está perante uma nova informação ou quando enfrenta uma situação que tenta compreender».*

Melo (2003: 50), sustentada pela contribuição de vários investigadores, apresenta algumas conclusões acerca da natureza desse conhecimento e sobre os modos como os alunos [sujeitos] o convocam e usam:

*«Usam um conhecimento tácito substantivo quando tentam compreender as pessoas do passado;  
-O conhecimento tácito é resultante de contribuições oriundas de fontes como a família, a escola, os artefactos culturais, e naturalmente a sua herança cultural;  
-Este conhecimento, ao qual atribuem nomes diferentes, influencia a aprendizagem da História, quaisquer que sejam as tarefas ou tipos de fontes, os professores proponham nas suas aulas e*

*finalmente, sublinha-se a necessidade dos professores reconhecerem a sua existência e persistência, como ponto de partida para a tomada das suas decisões didáticas».*

Importa ainda salientar que o tempo que vivemos implica novos desafios aos professores em geral, e aos de História em particular e que têm a ver, segundo Magalhães (2002: 75), com a

*«Consciência do carácter provisório da explicação histórica. Temporalidade e explicação juntam-se assim, constituindo um novo desafio a ser vencido, uma vez que não basta, por um lado, desafiar datas que nada ou quase nada elucidam nem, por outro lado, enunciar explicações tidas como definitivas».*

A mesma autora refere ainda que, se a aprendizagem da História se reduzir a «Um reportório de factos, datas e acontecimentos, redundará forçosamente num afastamento progressivo dos alunos (e mesmo, eventualmente, dos professores) da disciplina, além de corresponder a uma conceção reducionista do ensino da História». (Op. Cit: 76)

São estas aceções que levam a alguns estudos ligados à profissão e à profissionalidade docente, mesmo que os docentes, por vezes, não vejam com bons olhos algumas destas investigações. Isto porque, segundo Magalhães (Idem: 90), «Um dos principais problemas com o trabalho com professores parece decorrer da sua perceção das investigações sobre as suas conceções e/ ou práticas com instrumentos de avaliação que poderão eventualmente refletir-se no desenvolvimento das suas carreiras».

Estes estudos têm sido concretizados através de estudos de caso, recorrendo a entrevistas, observação de aulas e análise de materiais produzidos.

Magalhães, atendendo à falta de estudos feitos sobre os professores, procurou, no seu estudo, «Perceber a forma como os professores de História concebem a disciplina que lecionam e, por outro lado, destrinçar eventuais implicações dessas conceções no modo como entendem o ensino da sua disciplina e, portanto, nas suas práticas docentes». (Op. Cit: 99)

A referida autora refere ainda que esta

*«Escassez de estudos sistemáticos sobre o pensamento dos professores de História e sobre as suas conceções de ensino, em Portugal e, na generalidade dos países da Europa, implica um deficit de conhecimento empírico que autorize, e caucione, a tomada de decisões educacionais, quer no que se refere à sua formação inicial, quer também relativamente a necessidades de formação contínua» (Idem: 100, 101)*

O estudo de Magalhães (2002) foi efetuado na área da Direção Regional de Educação do Alentejo, com 290 professores de História em 83 escolas. Destes professores, responderam 96. O seu estudo levou-a a

*«Inferir que, de uma forma global e relativamente à hipótese de trabalho sobre a possível existência de concepções de História dominantes, estes professores rejeitavam, quer concepções de História que negavam o carácter científico da disciplina, quer concepções relativistas que pudessem pôr em casa a unidade do discurso histórico. A sua grande adesão a uma concepção que privilegiava a dimensão temporal e, mais ainda, o rigor metodológico, indiciava, provavelmente, a permanência da ideia que o recurso às fontes primárias é determinante para a produção de um conhecimento científico e verdadeiro». (Ibidem: 157)*

No seu estudo, verificou também que os professores procuram adequar os documentos e os materiais aos assuntos e temas lecionados e aos níveis etários dos alunos. (Cfs. Ibidem: 192). Por outro lado, constatou ainda que os professores do Ensino Secundário lhe pareceram estar mais abertos à realização de trabalhos de grupo e aos apontamentos ditados do que os professores do ensino básico. Segundo a autora, isto «poderá talvez ser explicado pela “pressão” resultante da existência de exames nacionais no fim deste ciclo de escolaridade» (Ibidem: 203). No entanto, importa salientar que «O ensino da História não é isento, encontrando-se carregado de valores. Há necessidade urgente em transmitir aos alunos a relatividade das interpretações, competindo ao professor influenciar o menos possível o aluno em termos das suas opções». (Morais, 2005: 163)

Claro que estes procedimentos didáticos são difíceis de implementar, sobretudo na atualidade, atendendo às inúmeras transformações que hoje se sentem. A perspetiva atual de ensino encontra maior receptividade no modelo construtivista, em que o aluno constrói o seu saber e traça o seu caminho e os percursos a seguir, tal como refere Gomes (2010: 7), considerando que «o professor deixou de ser visto como o detentor do saber, como aquele que ensina, e passou a ser considerado como alguém que ajuda a aprender». No fundo, o professor surge aos olhos do aluno como um orientador, que segue os seus passos e ilumina o seu caminho, em termos de aprendizagens e lhes dá as asas que os permitirão poder voar.

Importa ainda salientar do estudo de Gomes (2010), a propósito das interações verbais na sala de aula, abrangendo os discursos de professores de História e Geografia do 3º ciclo do ensino básico e do secundário, ao observar 10 aulas destas duas disciplinas, em quatro turmas de diferentes níveis, verificou que «na sala de aula o diálogo e as interações verbais entre professor e o aluno são uma constante» (Op. Cit: 55). No conjunto das 10 aulas observadas, a

investigadora registou 38 episódios, sendo que desses 38, 32 geraram processos de indução, e que os restantes 6 foram episódios de natureza mediadora». Isto denota que o professor é sobretudo um orientador e mediador dos discursos.

Ainda na senda da perspectiva construtivista, Parente (2004: 2), considera:

*«Numa lógica que não deve distanciar-se da abordagem, aprender História implica redefinir o papel do professor como aquele que no processo de ensino e aprendizagem trabalha com os alunos, orientando-os no sentido de desenvolverem estratégias mentais e competências que lhes permitam a compreensão do conhecimento, ou seja, que os ajude a construir sentidos históricos».*

Ferreira (2005: 26) considera que, na aceção construtivista, o professor deve defender que «...o conhecimento é construído a partir das ideias tácitas dos alunos, entendendo-se estas como sínteses mentais de informação, mais ou menos carregadas de “afetividade” que os sujeitos transpõem, tanto consciente como inconscientemente, a partir do que elas são, se projetam e guiam o comportamento».

Também, e segundo Cooper (2004: 55-56), o professor deve privilegiar

*«... uma aprendizagem ativa e construtivista, através da resolução de problemas, permite aos alunos operar sobre as experiências próprias e constructos mentais, aprender através dos sentidos – sentir, tocar, ver, aplicar a aprendizagem a novos contextos de modo a tornar os factos menos “maçudos” e integrar a aprendizagem sem fronteiras entre disciplinas, focando o interesse das crianças e o desenvolvimento holístico – emocional, social e cognitivo».*

A valorização do conhecimento tácito histórico dos professores e dos alunos nos seus discursos e práticas trouxe à reflexão pedagógica a necessidade de discutir a significância histórica que se atribui aos acontecimentos históricos, que pode variar de indivíduo para indivíduo, de narrativa para narrativa (historiográfica, escolar, mediática...) (Cercadillo, 2006). Importa, pois, refletir sobre os papéis do professor (Magalhães, 2003: 18):

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

Constata-se, pois, que estes têm um papel fundamental no processo de ensino e aprendizagem e poderão cativar os alunos, por variadíssimos processos e formas, incluindo as suas próprias idiossincrasias, que poderão ou não fomentar a empatia na relação pedagógica

com os discentes. Mesmo que haja algumas destas características que possam ser inatas e tendencialmente, mais ou menos cativadoras, a formação de professores é de primordial importância, quer para o treino de competências didático-pedagógicas específicas, quer para o desenvolvimento de outras potencialidades que a sociedade global cada vez mais exige aos seus agentes sociais e a que professores e alunos não são nem podem estar alheios.

O ensino e a capacidade de ensinar é primordial, a ponto de Lee (2003: 28) referir que «tal como os cães pastor podem mudar os trajetos que as ovelhas tomaram, assim ensinar pode mudar a forma como as crianças desenvolvem as suas ideias». E, aqui, importa realçar que «caberá ao ensino da História fazer dos alunos “pequenos historiadores”, capazes de produzir conhecimento, tal como o fazem os historiadores de ofício» (Magalhães, 2002: 76), mesmo que se constate que a provisoriade da explicação histórica também deve ser omnipresente nas consciências de todos, para que se possam ultrapassar alguns problemas que se possam gerenciar nas relações dos alunos com a aprendizagem da História.

Neste domínio, alguns têm sido os estudos feitos, relacionados com conceitos, como a empatia, a causalidade, a cognição histórica, evidência, metodologia, etc., integrados no conceito mais abrangente de Educação Histórica<sup>10</sup>.

Partilhamos da opinião de Costa (2007: 19), quando esta refere que

*«O novo professor deverá despertar o aluno para a reflexão, para a curiosidade científica, para a pesquisa, para a leitura. Além de se preocupar com o conteúdo propriamente dito, com as informações que dará aos seus alunos, deverá também pensar juntamente com eles a vivência, suas experiências e permitir que o aluno reelabore as novas informações».*

Esta posição é corroborada por Silva (2007: 49), ao considerar ser

*«Necessário tornar os alunos menos passivos perante o conhecimento histórico. O desenvolvimento de práticas de questionamento da História promove o desenvolvimento de um conhecimento construído com base na reflexão e na crítica ao contrário do conhecimento linear e mecanicista que é transmitido aos alunos, quando se adotam verdades inquestionáveis, assumindo um papel passivo na sua aprendizagem».*

O mesmo defende Cercadillo (2006: 6) ao referir que «os professores devem tentar assegurar que os alunos são capazes de considerar a importância – ou significância do que estudam na História, e como ela contribui para a sua educação geral»<sup>11</sup>

---

<sup>10</sup> Alguns destes estudos serão abordados no próximo capítulo.

### **1. 3. As representações dos alunos sobre o papel dos professores e a aprendizagem da História**

As representações dos alunos sobre a escola podem ser produto das suas construções sobre os professores e as funções que desempenham, as relações que estabelecem com os seus pares, os objetivos e as finalidades da escola, o estímulo (ou não) das situações pedagógicas criadas, as dificuldades de aprendizagem vivenciadas e as condições reais físicas da escola. Poder-se-ão referir algumas influências externas, como o contexto sociofamiliar, a História escolar do aluno, sendo esta última determinante na definição da sua autoimagem mais ou menos favorável.

Segundo Santiago (1989: 89) «Todas estas causas podem justificar a posição e as vivências do aluno na escola». «As representações sociais da escola podem ser consideradas tanto como um processo dinâmico de reconstrução pelos sujeitos de uma determinada realidade escolar, como um processo de apreensão dessa mesma realidade» (Santiago, 1993: 149).

As representações repercutem-se assim nos alunos e professores, ligadas ao papel institucional de cada um. Relativamente ao modo como os professores são vistos pelos alunos, Gilly (1990: 483) esclarece:

*«As dimensões da apreensão precisam-se e diversificam-se com a idade. As três dimensões mais citadas na idade do liceu são a "empatia" nas relações com o aluno, a "organização" do professor e a qualidade das "explicações" (o lado mais talentoso)». Os estudos demonstram «a importância que os alunos dão à maneira como eles apreendem o professor, nas suas relações socio - afetivas com eles».*

Em qualquer dos casos, e segundo Benavente (1990: 175), «A representação dos alunos aparece-nos como um processo mediador entre o cultural e o pedagógico, rico de potencialidades de análise e de elementos de compreensão dos processos de mudança pessoais e interpessoais». Em suma, o professor é visto pelo aluno segundo as funções exercidas e no fato das necessidades do aluno na sua relação com o professor serem mais ou menos satisfeitas.

Deve, deste modo, sublinhar-se que os estudos da psicologia social referem que «o bom professor é sempre benevolente disponível e preocupado em favorecer ao máximo o benefício que cada aluno pode tirar do seu ensino» (Duru-Bellat e Henriot Van-Zanten, 1992: 185). Contudo, ao longo da sua vida escolar, a relação dos alunos com os seus professores vão-

---

<sup>11</sup> Tradução do autor.

se alterando. No primeiro ano, os rapazes têm propensão para admirarem, respeitarem, temerem ou acharem ridículos os professores. As raparigas chegam mesmo a ter afeição por alguns professores. No ensino básico, a visão dos professores torna-se mais negativa e a hostilidade das raparigas para com os professores aumenta. (Cfrs Op. Cit: 185). Contudo, «A maior parte dos alunos dão uma grande importância à relação com os professores, mas vivem-na de um modo negativo e doloroso: o ritualismo, a indiferença, até mesmo a hostilidade que eles revelam, lhes parece ser a expressão dum profundo desprezo a seu respeito» (Ibidem: 185).

Por outro lado, os professores apreendem os alunos de forma que «testemunham as ligações existentes entre a origem social dos alunos e as representações do professor sobre eles e relativamente ao seu destino escolar» (Gilly, 1989: 379). É neste sentido que, tendencialmente, «as diferenças sociais têm efetivamente efeito sobre a maneira como o professor apreende e explica os problemas dos alunos» (Ibidem: 379, 380). Inserem-se neste caso, o sucesso/ insucesso dos alunos, bem como todo um conjunto de expectativas de alguma forma pessimistas relativamente aos alunos oriundos de meios mais desfavorecidos, em detrimento dos alunos oriundos de meios mais favorecidos. Para além disso,

*«A sua representação do sistema escolar privilegia o modelo dominante do rendimento à prossecução de objetivos coletivos onde a criança perde a sua identidade a favor do elemento entidade-classe e é vista numa relação de dependência hierárquica baseada na imposição diretiva do professor, que o professor apreende cada aluno singular» (Ibid: 377).*

Desta forma, a dimensão "instrução" toma um papel de protagonista na relação aluno - professor e que mostra de alguma forma a importância da dimensão profissional na apreensão do aluno. Podemos-nos questionar sobre os fatores que influenciam as representações professor-aluno. Há sobretudo «três tipos de fatores: o papel profissional, as ideologias de referência e o sexo». (Gilly, 1990: 483). Assim, o facto de haver professores mais ou menos especializados, o facto de os professores estarem marcados por determinadas ideologias, sejam elas sindicais, políticas ou outras e também o sexo, quer de professores, quer de alunos, podem influenciar a forma como os alunos apreendem os professores e vice-versa. (Ibidem: 483)

«Como sujeitos, os alunos não apenas contribuem, mas participam, negociam, constroem, interagem ativamente com os outros alunos, os professores e o conhecimento. O ensino se articula em torno dos alunos e dos conhecimentos». (Fonseca, 2005: 103). Daí que é de reconhecer a importância das representações que estes constroem sobre aqueles e sobre os modos como ensinam.

Pacheco (1997)<sup>12</sup> realizou um levantamento das representações dos alunos sobre o ser professor, que foi levado a cabo numa escola do 2º e 3º ciclo do ensino básico da Região Autónoma da Madeira<sup>13</sup>. Foram entregues questionários a todos os alunos de todas as turmas da escola, tendo-se recolhido 290 (N=290) num universo de 307. De entre os alunos, 53,1% (154) referem que relativamente ao futuro, gostariam de ser professores e 46,9% (136) referem que não gostariam de o ser. Relativamente às principais razões que se apontavam como possíveis e dos que as indicaram, podemos ver os resultados expressos nas tabelas seguintes.

Na tabela 1, vemos as possibilidades indicadas pelos respondentes que sustentavam a ideia futura de serem professores.

**Tabela 1**  
**'Escolheria ser professor porque'... (N=154)**

<b>Razões</b>	<b>5º Ano</b>	<b>6º Ano</b>	<b>7º Ano</b>	<b>8º Ano</b>	<b>9º Ano</b>	<b>Totais</b>	<b>%</b>
Por ser uma profissão em que se ajuda os outros	17	15	8	17	17	74	<b>48,1</b>
É interessante ensinar	24	10	16	9	10	69	<b>44,8</b>
É uma profissão prestigiada	2	1	1	2	0	6	3,9
Por ganhar muito dinheiro	0	1	0	0	0	1	0,65
Os professores têm um horário mais livre	0	0	0	0	1	1	0,65
Por ter muito tempo de férias	0	0	0	0	0	0	0,0
Outra (mas não assinalaram)	0	0	0	3	0	3	1,9
Totais						154	100,0

Os alunos que não escolheriam ser professores apresentaram várias razões, como se evidencia na tabela 2.

**Tabela 2**  
**'Não escolheria de ser professor porque...' (N=136)**

<b>Razões</b>	<b>5º Ano</b>	<b>6º Ano</b>	<b>7º Ano</b>	<b>8º Ano</b>	<b>9º Ano</b>	<b>Totais</b>	<b>%</b>
Os alunos são difíceis de aturar	13	7	9	10	5	44	<b>32,4</b>
Não tenho paciência	5	7	7	10	4	33	<b>24,3</b>
É uma profissão sem prestígio	0	0	3	0	0	3	2,2
Tem que se estudar muito	7	7	4	3	4	25	18,4
Ganha-se pouco dinheiro	1	0	1	0	2	4	2,9
Dá muito trabalho	4	1	8	3	5	21	15,4
Outra (Queriam outras profissões)	2	1	0	0	1	4	2,9
Não responderam	1	0	1	0	0	2	1,5
Totais						136	100,0

<sup>12</sup> Breve estudo de Paulo Bernardo de Magalhães Pacheco, autor desta tese; Não publicado.

<sup>13</sup> Esta escola situa-se na zona leste da Região Autónoma da Madeira, inserida num meio em que as atividades económicas se encontram ligadas à pesca, e na altura (1997), também ligadas à indústria localizada na Zona Franca da Madeira. Refira-se ainda que, na altura, se registavam no historial dos alunos algumas repetências.



Verifica-se, assim, que a maioria dos alunos escolheria ser professor e as principais razões para tal são: 'Por ser uma profissão em que se ajuda os outros' (48,1%) e 'É interessante ensinar' (44,8%). Já dos que assinalaram 'não escolheria ser professor', as percentagens distribuem-se por diversas razões, sendo que a maioria recai em 'Os alunos são difíceis de aturar' (32,4%) e 'Não tenho paciência' (24,3%). Estas últimas razões inserem-se numa aparente nítida falta de paciência e de vontade para enfrentar os alunos cada vez mais 'difíceis de aturar', tendo consciência que ela exige muito trabalho contínuo. Já a vontade de abraçar a profissão parece ligar-se a princípios de alguma solidariedade para com os outros, uma vez que o ato de ensinar representa uma ajuda ao próximo, para além de parecer interessante.

Apesar de ser um estudo restrito, ele evidencia uma representação positiva da profissão docente à época, noutras realidades. Contudo, eventualmente, com as alterações que entretanto ocorreram na escola e nos seus atores (professores e alunos), os resultados atuais poderiam ser bem distintos.

Até aqui procedemos à análise das representações sobre o ser professor por parte dos alunos. De seguida, procederemos a uma breve análise sobre as representações dos alunos sobre a **disciplina de História** e, por vezes, recorrendo a alguns estudos, às suas representações sobre alguns conceitos operativos /2ª ordem e conteúdos históricos, tendo em conta também que «existe uma longa tradição investigativa sobre as ideias dos alunos sobre os modos como eles a aprendem» (Melo, 2003: 39)<sup>14</sup>. Relativamente também a estes autores, Barca (2000: 27) refere que «os diversos estudos centraram-se no modo como as ideias dos alunos evoluem de padrões menos coerentes para padrões sofisticados no pensamento histórico, independentemente da noção de estádios de desenvolvimento», tão linearmente aceites como os de Piaget. A autora considera que as ideias de «provisoriedade na explicação histórica o principal pressuposto teórico para a análise do pensamento dos alunos» (Op. Cit: 88).

Cabecinhas et al. (2006) levaram a cabo um estudo que decorreu simultaneamente em Portugal e no Brasil, procurando saber as representações dos jovens sobre a humanidade e a História nacional. Concluíram, tal como Pais (1999: 14), que há um profundo eurocentrismo e androcentrismo, verificando ainda «que se é inegável a existência de representações hegemónicas sobre a História universal, também é notória a influência de posicionamento dos grupos nacionais nessa História». Ainda segundo estes autores, «cada grupo nacional atribui

---

<sup>14</sup> Coltham (1971), Lee (2003; 2008), Seixas (1994; 2000), Cooper (1991; 2004), Shemilt (1987), Ashby (2003; 2008), entre outros. Alguns destes estudos serão abordados no capítulo seguinte

grande relevância à sua própria História no contexto da História universal, embora isso se verifique de forma mais notória no caso português» (Op. Cit: 14). Os resultados do estudo «... indicam que existe forte semelhança, na conotação emocional dos acontecimentos, nos dois países. As guerras são sentidas com tristeza, revolta, vergonha e frustração. Os atentados terroristas de 11 de setembro de 2001 originam revolta, frustração, perplexidade e medo» (Ibidem: 15).

As representações que os alunos levam para a sala de aula, construídas na sua relação com o meio sociofamiliar e agora, no meio escolar, não deixam de ser importantes para a consecução das aprendizagens no âmbito disciplinar específico da História e na sua relação com a disciplina, enquanto ciência. Pais (1999) dá a conhecer o estudo efetuado no âmbito europeu, relativamente à consciência histórica, permitindo-nos conhecer algumas representações dos jovens europeus e dos jovens portugueses relativas a vários aspetos que à História dizem respeito. Para isso, foram inquiridos 1237 alunos do 9.º ano de escolaridade, em oito regiões do país e foram entrevistados 51 professores de História, das turmas envolvidas. Inúmeras foram as conclusões do seu estudo. Assim, «Os resultados do inquérito realizado mostram que os jovens europeus desvalorizam a componente estritamente letiva da História (matéria escolar e nada mais), mas valorizam a História como fonte viva de aprendizagem». (Op. Cit: 22). Mais se constatou neste estudo que «Os jovens portugueses mostram-se no grupo dos que mais rejeitam» as «representações negativas da História» como «algo que já morreu e passou» ou «uma acumulação de calamidades e crueldades» (Ibidem), valorizando a História e associam-na inclusivamente à «aventura/ excitação» e à «aprendizagem» (Cfrs Op. Cit: 24), valorizando pela sua importância, o passado e o seu conhecimento. Por exemplo, no que à conceção de tempo histórico diz respeito, a sua «representação parece ser melhor apreensível, por parte dos adolescentes, quando colocados em contacto direto com os vestígios do passado» (Ibidem: 44). Aliás, «como nos mostrou Braudel, as representações históricas do tempo fazem necessariamente referência a vários tempos, durações, ciclos, temporalidades que constituem a própria espessura da História» (Ibidem: 91). As representações dos jovens sobre as configurações do tempo, em termos gerais,

*«... tendem a enfatizar as representações do tempo que privilegiam a ciclicidade ("as coisas tendem a repetir-se") e a extremação ("as coisas vão de um extremo a outro"). A linearidade é também valorizada mas, neste caso, é sobretudo valorizada, aquela que aponta para o progresso ("as coisas evoluem para pior) e a imutabilidade ("as coisas geralmente não mudam"), são as representações do próprio tempo que menos polarizam a consciência histórica dos jovens europeus». (Ibidem: 93)*

Ainda aludindo ao estudo de Pais (1999) e à importância generalizada que os alunos atribuem à História, «uma das imagens mais valorizadas pelos jovens europeus é a que atribui à História a capacidade de mostrar» como «o que está por detrás dos modos de vida do presente e explica os problemas atuais» (Ibid: 22). «Para a generalidade dos jovens europeus inquiridos, o conhecimento do passado e a compreensão do presente são mais relevantes que a orientação para o futuro que a História pode proporcionar. (Ibid: 26, 27).

Sobre qual é a utilidade da História para os alunos, Barton (2004: 11) refere que, das muitas entrevistas que fez a centenas de estudantes nos Estados Unidos e na Irlanda do Norte, acerca das suas ideias sobre a História, «um dos resultados mais notáveis da minha pesquisa foi que, desde muito cedo (por volta dos 6 anos), em ambos os países, as crianças consideram-se historicamente informadas, indivíduos conscientes».

Relativamente aos alunos do Ensino Secundário, Barton (OP. Cit: 13) verificou o seguinte:

*«A maioria dos estudantes do secundário com quem falei na Irlanda do Norte consideravam que a História aprendida na escola os ajudariam a analisar criticamente a opinião aceite na sua comunidade e a completar as suas próprias ideias sobre o passado. Cada uma destas crianças sugeriu que aprender História tem uma finalidade social, ou mesmo política». (Op. Cit: 13)*

As entrevistas que fez aos alunos do Ensino Secundário na Irlanda do Norte revelaram que consideravam que a História lhes permitiria explorar «as raízes históricas dos problemas modernos», esperando uma melhor compreensão do tempo presente (Cfs. Op. Cit: 17).

Quanto à prática pedagógica, o estudo de Pais (1999: 42) denuncia o seguinte:

*«A prática pedagógica das aulas de História, segundo os alunos da maior parte dos países inquiridos, concentra-se nos tradicionais “livros e fichas escolares. Logo depois seguem-se as clássicas “exposições dos professores”. As práticas menos recorrentes centram-se nos “programas radiofónicos/ filmes” e “atividades de grupo”. Estas últimas, expressão de novas práticas pedagógicas, apenas parecem envolver, mais significativamente, jovens britânicos, portugueses e palestinianos. Ou seja, o que predomina nas salas de aula de História, são as práticas tradicionais de ensino, com recurso aos “manuais” e “exposição dos professores”».*

Refira-se que o mesmo autor revela no seu estudo, que os “livros escolares” não representam, na generalidade, um recurso de aprendizagem muito “prazenteiro”. No caso dos alunos portugueses, são os que se revelam menos satisfeitos com os discursos e “narrativas dos

professores”, uma vez que os associam a uma representação da tradição do ensino da disciplina. (Cfs. Ibid: 37).

## **Conclusão**

Como vimos, as representações sociais afetam a forma como os alunos e os professores veem/ encaram o processo ensino-aprendizagem e baseiam-se nelas para os seus comportamentos e atitudes. Gilly (1989: 382, 383) alerta para o fato de que «... os sistemas de representações sociais relativas à escola não podem ser considerados independentemente das suas ligações com outros sistemas gerais de representações sociais de que dependem».

Não só os professores e os alunos como também os demais atores da instituição escola não se podem demarcar das representações referentes a outras instituições, bem como de todos os quadros de referência relativos a uma determinada cultura de uma sociedade ou civilização. Assim, Mendes e Gomes (2007: 737) chegam mesmo a questionar: «A escola é o lugar onde os professores aprendem? Essa parece ser uma pergunta invertida, pois, tradicionalmente pensamos que a escola é o lugar onde os professores ensinam e os alunos aprendem. Estamos falando de uma representação consolidada sobre a escola como local de disciplinarização e socialização».

Em suma, as representações, quer de alunos, quer de professores, construídas no percurso de vida de cada um, articulam entre si elementos sociais e institucionais e é nesse sentido que se podem compreender as suas relações mútuas e com os próprios pais. Por outro lado, importa ainda salientar aquilo que Gomes (2005: 7,8) refere:

*«A antiga imagem de um professor como símbolo da autoridade e da providência moral tem sido substituída pela imagem de um adversário a ser derrotado pelo aluno; a imagem da escola como ambiente seguro onde crianças e jovens poderiam desenvolver os valores morais e democráticos é substituída pela imagem de um território conflagrado; a imagem do aluno como aprendiz dócil a ser encaminhado para a vida em sociedade é substituída pela imagem de um aluno rebelde, problemático, portador de todos os vícios e de nenhuma virtude. Os extremos dessas representações não deixam dúvidas de que as expectativas em relação à escola, alunos e professores mudaram radicalmente».*

A este respeito, poderemos também ter em conta as conclusões de Cardoso (2006: 120), que no seu estudo sobre a consciência histórica, constatou que: «As representações sociais de alunos e professores em sua grande maioria são distintas por emergirem de

diferentes contextos do quotidiano. Fatores sociais, económicos e históricos atuam em sua construção». Mais realça:

*«O confronto de representações sociais entre alunos e professores não impede que a consciência histórica seja construída no transcorrer do ensino formal e no percurso histórico dos indivíduos. Pelo contrário, ele remete à possibilidade da criação de um novo olhar por parte dos professores em relação à influência que os “quotidianos” local e global têm na explicação dos conteúdos de História na vida prática dos alunos». (Op. Cit: 120)*

No estudo de Pais (1999: 56) onde se procurava saber em que é que os alunos atentavam nas aulas de História, os professores foram também auscultados, tendo identificado que «40% dos professores inquiridos afirmam que querem que os seus alunos estudem História de uma forma divertida e fascinante; em contrapartida apenas 12% dos estudantes dizem que esse objetivo é cumprido plenamente». Aparentemente, esta visão contraditória de professores e alunos poderá ter a ver com «classificações que os estudantes portugueses têm em História são das mais baixas da Europa. Aliás, o desempenho dos professores de História também não é dos mais apreciados». (Ibidem: 185)

Perante esta situação, muito haverá a fazer, no sentido de se inverter estes factos. Certo é a constatação de algumas dificuldades que se colocam à disciplina aos seus professores no dia-a-dia, como sejam:

*“... a linguagem corrente que os jovens trazem consigo para as aulas, o que acaba por representar um enorme desafio para os professores e para a aprendizagem da História, que quer ultrapassar o nível do senso comum e permitir a obtenção de competências de natureza histórica (...) [pressupondo] o desenvolvimento de uma sensibilidade específica para recriar situações e vivências passadas que os testemunhos de que se dispoem possam evidenciar». (Ibid: 74)*

Os pressupostos também poderão levar a equacionar outros aspetos, como salienta Magalhães (2002: 57):

*«Mais do que problemas de organização dos conteúdos, a questão colocar-se-ia fundamentalmente ao nível da tomada de decisão sobre o que seleccionar, tendo em conta variáveis tão diversas como a duração do ano letivo, a carga horária atribuída à disciplina ou, mais delicado ainda, a faixa etária e as vivências específicas dos alunos a quem se dirige um determinado programa».*

O estudo desta autora apontou para o facto de os professores da amostra estudada se preocuparem com as «Vivências e contextos dos alunos e que basicamente se relacionavam com a necessidade de trazer para as aulas os conhecimentos anteriores dos alunos e aproximar

os conteúdos à realidade envolvente, nomeadamente através do recurso à História local» (Op. Cit: 211). Ora, se estes procedimentos se concretizarem, cremos que algumas das insatisfações e conflitos surgidos no âmbito do espaço da sala de aula poderão eventualmente vir a desaparecer e até inverter o insucesso da aprendizagem.

Poderemos ainda, para terminar esta reflexão, invocar Morais (2005: 179, 180), quando a propósito do seu estudo com professores estagiários, aponta o seguinte nas suas conclusões:

*«A formação dos docentes deve surgir como um “continuum” ao longo da vida e, a sala de aula, o local privilegiado para aplicação e testagem de teorias e práticas, a observação, tanto de aulas como quaisquer outras tarefas pedagógicas – por parte de outros professores, sejam eles supervisores, formandos ou colegas apenas – constituirão, certamente, uma boa forma de promover e garantir o carácter colaborativo da troca de experiências e conhecimentos».*

Nesta aceção, também Ferreira (2005: 28) considera que «a formação profissional deve realçar que toda esta aprendizagem se faz (ou deve fazer) em contextos de colaboração interpares», e também ela numa perspetiva construtivista, uma vez que, segundo a autora, «tal como os alunos, os professores constroem significados, e os programas de formação de professores, baseados numa perspetiva construtivista do ensino, precisam de fazer também ofertas numa perspetiva construtivista de formação» (Op. Cit: 28)

O que importa realçar é que este tipo de práticas deve implicar um maior grau de abertura colaborativa entre todos os docentes, numa dinâmica interpares, que fomente práticas diferentes na (co)construção duma profissionalidade que seja mais eficiente, com reflexo nas práticas diárias dos docentes, bem como nas dos alunos.

Há que ter em conta aquilo que Fonseca (2005: 64), decorrente dos seus estudos e reflexões, tidas como muito importantes, que «o “inventário” ou “reservatório” de saberes docentes investigados na atualidade deixa cada vez mais explícito que saber alguma coisa já não é mais suficiente. Para o ensino é preciso saber ensinar e construir condições concretas para seu exercício». Referindo-se especificamente à disciplina de História e aos seus professores, a mesma autora considera:

*«Os professores de História, sujeitos do processo [de educação escolar] vivenciam uma situação extremamente complexa e ambígua: trata-se de uma disciplina que é ao mesmo tempo extremamente valorizada, estratégica para o poder e a sociedade e ao mesmo tempo é desvalorizada pelos alunos e por diversos setores do aparato institucional e burocrático (...). É na instituição escolar que as relações entre os saberes docentes e os saberes dos alunos defrontam-se com as demandas da sociedade em relação à reprodução, à transmissão e à produção de saberes e valores históricos e culturais. Nesse*

*sentido, as práticas escolares exigem dos professores de História muito mais que o conhecimento específico da disciplina, adquirido na formação universitária. Ora, o que o professor de História ensina e deixa de ensinar na sala de aula vai muito além da sua especialidade». (Idem: 71)*

Este último aspeto acaba por ser, a nosso ver, recorrente e transversal a todas as áreas disciplinares e mesmo a todos os docentes, neste mundo em permanente mudança, o que levou Fonseca a assinalar que, «para muitos analistas, estamos vivendo uma mudança no interior da própria mudança», em que «o que é novo é a rapidez dessas mudanças, aceleração de seu ritmo». (Idem: 29) Por isso, temos todos de acompanhar a rapidez da(s) mudança(s) para que não sejamos excluídos do(s) processo(s) de evolução e adaptação social. «Assim tornar-se professor(a) de História é aprender a cada momento e em todos os lugares o que nos ensina a “fornecedora de sensatez”, a “professora da verdade” e a “mestra da vida”: a História». (Idem: 86).

É na qualidade de professor, e de História em particular, que os docentes e os discentes não poderão ser reduzidos à condição de «meros consumidores de materiais, executores de programas de ensino, mas criadores, produtores de saberes» (Idem: 102). Esta representação, que provavelmente não se tem tido em conta, pode ser a origem de alguns dos problemas e constrangimentos que têm emergido no seio do sistema educativo. Há que inverter estas situações e tornarmo-nos cada vez mais ativos e participativos em todo o processo de ensino e aprendizagem, de modo a que este seja uma ação coletiva e não individual.

Fonseca (2005: 245) refere, a este propósito que, «a relação entre ensino e aprendizagem deve ser um convite e um desafio para alunos e professores cruzarem, ou mesmo subverterem as fronteiras impostas entre os diferentes grupos sociais e culturais, entre a teoria e a prática, a política e o quotidiano, a História, a arte e a vida».

A propósito do ensino atual da História, Melo (2009: 53), considera que atualmente, as orientações sugeridas nos programas da disciplina apontam mudanças na forma como deve ser o ensino e a aprendizagem da História. «No entanto, a permanência dos mesmos programas (conteúdos) obstaculiza uma operacionalização mais bem-sucedida destas novas orientações didáticas já que a opção por uma aprendizagem de teor construtivista não se compadece com a amplitude daquelas» (Idem).

## **Capítulo 2 - O ensino e a aprendizagem da História**

### **Introdução**

Após um primeiro enquadramento teórico fundamentado no campo representacional, consideramos importante invocar aqui os aspetos ligados à formação dos professores de História, que para além da formação na especialidade disciplinar (1º ciclo - Licenciatura) têm que realizar a sua formação pedagógica (2º ciclo - Mestrado em ensino da História e Geografia) que legitima o acesso à docência nos diferentes ciclos de ensino.

Consideramos também pertinente invocar neste capítulo as principais ideias acerca do ensino e aprendizagem da História geradas no domínio de investigação da Educação Histórica, em particular aos estudos sobre alguns dos conceitos operatórios históricos (2ª ordem), como a evidência, empatia, significância histórica, e outros que focam as ideias tácitas, a literacia visual histórica entre outros.

### **2.1 A formação dos professores de História**

Inúmeros são os problemas que se equacionam na tomada de decisão sobre o quê e como ensinar. A dificuldade de que se reveste todo o processo de ensino e aprendizagem da disciplina de História tem vindo a produzir bibliografia acerca de todo este processo.

O ser-se professor e «aprender a ser professor, nos dias de hoje, afirma-se uma das mais complexas tarefas profissionais a empreender e, em simultâneo, constitui, dadas as inúmeras e rápidas transformações de que tem sido palco o mundo ocidental» (Morais, 2005: 166). Neste sentido, importa também ter em conta que...

*«O saber profissional específico dos professores não pode ser compreendido, se o desligarmos da função social dos professores como alguém, a quem a sociedade confia a tarefa de criar contextos de desenvolvimento humano que envolvam o educando na multiplicidade e interatividade das suas dimensões: cognitiva, afetiva, psicomotora, linguística, relacional, comunicacional, ética» (Alarcão e Roldão, 2010: 16).*



Esta tarefa ainda se torna mais difícil quando se desconhece o meio onde se insere a escola, os seus atores e agentes, levando provavelmente a considerar que todos os conteúdos e sugestões programáticas sejam pertinentes e de igual importância. É de realçar, segundo Costa (2007: 3), o facto de «os professores, em mobilidade quase constante, encontram no ano seguinte a “ferramenta” que outros colegas consideraram adequada», ou seja, o manual adotado e com o qual terão que trabalhar durante, pelo menos um ano. O objetivo do estudo desta investigadora era identificar a forma como os professores de História, no 3º ciclo do ensino básico, utilizavam o manual focando as fontes históricas nele contidas. Com base em entrevistas, constatou que «apesar da maior parte dos professores entrevistados não usarem o manual da sua preferência, ele não deixa de constituir o instrumento preferencial para o trabalho da aula» (Op. Cit: 213).

O mesmo fenómeno pode ser pensado se nos focarmos nas práticas didáticas que tendem a ser estruturadas em forma de cultura de escola, particularmente, se considerarmos que elas tendem a ser ‘decididas’ e partilhadas dentro do seio dos grupos disciplinares. Este fato pode determinar (ou ser uma das explicações) para o seguinte fenómeno: A crescente valorização do papel do manual escolar não apenas como um texto estruturado para uso dos alunos como fonte de informação e como fonte de atividades de aprendizagem, mas também como orientador do discurso do professor e das suas decisões didáticas, podendo gerar (tem vindo...) uma sua crescente uniformização.

Por outro lado, parece hoje aceite em todos os domínios de produção científica, a ideia da provisoriedade das explicações, conceito que deveria ser privilegiado e que tende a ser sobreposto por uma narrativa única e com características de perenidade <sup>15</sup>. A este respeito, Melo et al. (2007: 13, 14) defende

*«Que o professor traduza a pluralidade interpretativa historiográfica em práticas didáticas, que desenvolvam nos alunos a consciência de que o saber histórico é provisório, e que existam multiperspetivas, dependendo dos pressupostos teóricos e das perguntas que o historiador elege como relevantes e das fontes disponíveis».*

Como profissionais da educação, importa aos professores atender a todas estas realidades específicas que a disciplina de História encerra, para além de todas as outras realidades que o sistema educativo inclui desde a instituição escola, o meio socioeconómico do meio onde esta se contextualiza, e a sociedade nacional.

---

<sup>15</sup> Ler estudos feitos com alunos do 7º e 11º ano de escolaridade do norte de Portugal (Barca, 1996, 1997 e 2000)

Importa por isso também ‘municipiar’ de forma abrangente todos os docentes, de modo a que estes tenham um conjunto de ‘armas’ e instrumentos adequados para que o ensino se adeque a todos numa escola cada vez mais inclusiva, que não pode (deve) deixar ninguém de parte, devendo por isso, respeitar os ritmos de aprendizagem de todo e qualquer aluno.

Partilhamos do pensamento de Dehalu (2006: 183), quando sobre o sistema de ensino na Bélgica afirma: «Pour adapter le métier d`enseignant aux besoins actuels, les écoles de formation des maitres ont mis en place des formations complémentaires comme, par exemple, l`initiation aux moyens audio-visuels, la dynamique de groupes, ou encore la formation à la gestion de la violence à l`école». Ainda sobre a formação inicial, Dehalu (Op. Cit.: 195), afirma que «L`organisation de la formation initiale des enseignants est actuellement affectée par différentes phénomènes: les besoins nouveaux de la société contemporaine, les apports récents des sciences humaines et la réflexion sur les processus de professionnalisation».

Neste processo, a formação inicial de professores desempenha um papel de primordial importância, particularmente os momentos dedicados ao estágio profissional. Para Ferreira (2005: 6), «a experiência de estágio representa um primeiro contacto com a realidade da profissão. É um momento de transição de ausência de contacto com a escola para a responsabilização de profissional docente; é o momento de transição de aluno para professor». Fonseca realça (2005: 60) que se tornou «lugar-comum afirmar que a formação de professores de História se processa ao longo de toda a sua vida pessoal e profissional, nos diversos tempos e espaços socioeducativos». Reconhece-se, pois, que nenhum docente, seja ele de que disciplina for, se pode afirmar na posse total conhecimento não apenas dos conteúdos da sua disciplina, como das competências pedagógicas e profissionais, daí a valorização sentida de uma formação permanente que lhe permita estar e agir em conformidade com o devir social e cultural, que nos tempos que correm, apresentam mudanças contínuas que os desafiam, e para as quais tem que estar preparado.

Apesar de tudo, parece-nos de partilhar do pensamento de Fonseca (Op. Cit: 60), ao referir:

*«É sobretudo na formação inicial, nos cursos superiores de graduação, que os saberes históricos e pedagógicos são mobilizados, problematizados, sistematizados e incorporados à experiência de construção do saber docente. Trata-se de um importante momento de construção da identidade pessoal e profissional do professor, espaço de construção de maneiras de ser e estar na futura profissão».*

A mesma autora, reconhecendo as diferentes mudanças que se processaram no ensino da História no Brasil, constata que diferentes «processos de formação de professores demonstraram a enorme distância – e até mesmo uma discrepância existente entre as práticas e os saberes históricos produzidos, debatidos e transmitidos nas universidades e aqueles ensinados e aprendidos nas escolas de ensino fundamental e médio» (Ibidem: 60). Podemos questionar-nos se o mesmo acontece no ensino universitário da História em Portugal, ou seja, se existem discrepâncias entre as aprendizagens dos futuros professores e a sua postura já enquanto profissionais, quer quanto aos discursos historiográficos (domínios da sociedade, política, economia, arte, cultura...) quer quanto às suas posturas didáticas (discurso, estratégias, recursos, avaliação.)

Fonseca (Op. Cit: 62), a propósito das reformas no ensino e formação de professores que decorrem desde os finais do séc. XX, afirma que nelas se processou uma:

*«... crítica à formação livresca, distanciada da realidade educacional brasileira, à dicotomia bacharelato/licenciatura se processou articulada à defesa de uma formação que privilegiasse o professor/pesquisador, isto é, o professor de História produtor de saberes capaz de assumir o ensino como descoberta, investigação, reflexão e produção».*

Este ponto de vista completa-se, segundo Barca (2008: 6), quando refere ser importante, por parte dos professores em Portugal:

*«Mobilizar competências dos profissionais de História - Professores nos ensinos básico e secundário e formadores de professores, chamando-os à comunidade investigativa com a proposta de assumirem, progressivamente, o papel de "professor – investigador social". Tal proposta sugere que todos os professores/ formadores devem envolver-se na reflexão epistemológica sobre a História e a Educação, e sobre os "usos" da História na vida de cada um».*

Decorrente destes pontos de vista há ainda que considerar que «O historiador – educador, ou professor de História é alguém que domina não apenas os mecanismos de produção do conhecimento histórico, mas um conjunto de saberes, competências e habilidades que possibilitam o exercício profissional da docência» (Fonseca: 2005: 63). Como profissional,

*«O professor de História, com a sua maneira própria de ser, pensar, agir, e ensinar, transforma seu conjunto de complexos saberes em conhecimentos efetivamente ensináveis, faz com que o aluno não apenas compreenda, mas assimile, incorpore e reflita sobre esses ensinamentos de variadas formas. É uma reinvenção permanente» (Op. Cit: 71)*

«Hoje pensar a formação docente implica pensar simultaneamente nos vários aspetos que constituem esse processo: formação inicial (cursos de licenciatura), formação contínua (cursos, treinamentos em serviços, assessorias, etc.), condições de trabalho (materiais, carga horária, salário) e regulamentação da carreira» (Op. cit: 73). A propósito da formação inicial, Ferreira (2005: 9) aponta aspetos que podemos considerar preponderantes:

*«Durante o ano de formação inicial deve-se proporcionar aos futuros professores da disciplina de História, experiências que aumentem os conhecimentos dos conteúdos da disciplina e sobre a disciplina, possibilitando-lhes desenvolver capacidades gestoras de problemas, para que, dessa forma, desenvolvam conhecimentos, gostos e confiança, de modo a tornarem-se gestores reflexivos, independentes e capazes de planificar e organizar aulas com atividades criativas que partam das ideias tácitas dos alunos e os conduzam à construção do seu próprio conhecimento histórico».*

As modalidades de formação inicial de professores que vigoraram entre os anos 80 do século passado até ao Tratado de Bolonha (2001)<sup>16</sup> assentavam em três hipóteses posteriores à formação disciplinar específica (Barca & Schmidt, 2009: 7):

*«a) Profissionalização em Exercício, que foi regulamentada objetivamente em 1980 nela se considerando essencial intervir em três áreas (funcionamento do sistema educativo, escola e turma), implicando o envolvimento dos outros professores do grupo disciplinar e do conselho pedagógico, para além dos orientadores pedagógicos;*  
*b) A Formação em Serviço, que surgiu em 1985, tutelada teoricamente pelas Universidades, mas prevendo também o acompanhamento da prática letiva na escola;*  
*c) E por fim o ramo de Formação educacional, apresentado em 1987 pelas Universidades para funcionar a partir de 1988. As instituições de ensino superior apareceram como entidades responsáveis por essa formação» (Henriques, 2009: 235).*

Este último modelo era aplicado, seguindo modelos diversos: integrado (frequência de disciplinas ligadas às Ciências da Educação, a partir do 3º ano); em duas etapas (licenciatura de 4 anos, seguida por 2 anos de formação: 1º teórico e 2º teórico-prático, com estágio pedagógico numa escola, acompanhado por um orientador); licenciatura em ensino (5 anos), sendo que no 5º ano o professor realizava um estágio numa escola, também ele acompanhado por um orientador (Cfrs. Op. Cit.: 235, 236).

A focalização que daremos, doravante, à vertente didática da formação de professores justifica-se pelo seu papel central para o nosso estudo, pois apesar da sua diversidade, é sobretudo nesta vertente que a nossa investigação se assume ao auscultar os professores e os alunos sobre as suas práticas quotidianas.

---

<sup>16</sup> Tratado de Bolonha (União europeia); Decreto-Lei, nº 65, 31 de Março 2006 /Portugal

Assim, a Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da *Universidade Nova de Lisboa* iniciou o modelo de formação inicial de professores, em regime de pós graduação, com a duração de dois anos, o primeiro apenas teórico e o segundo teórico-prático» (Op. Cit.: 236). Nesta Faculdade, «o programa de Didática Específica da História que esteve em vigor, (...) a partir de 1996, esteve sempre em construção e sofreu continuamente ajustes, de modo a corresponder às necessidades sentidas pelos alunos em processo de formação, bem como às necessidades que os orientadores de estágio consideravam prioritárias» (Ibid: 238).

Na Faculdade de Letras da *Universidade de Coimbra*, a didática específica da História apresentava como objetivos os seguintes:

*«Conhecer os diversos mecanismos de intervenção do professor de História do 3º Ciclo do Ensino Básico e do Ensino Secundário no sistema de ensino português, junto de outros segmentos do aparelho de Estado e da “sociedade civil”. Aceder a informação sobre metodologias de trabalho da área tecnológica em causa. (...) Considerar as implicações para o ensino da História da problemática do multiculturalismo. Refletir acerca da natureza e das funções do professor de História do 3º Ciclo do Ensino Básico e do Ensino Secundário» (Nunes, 2009: 218).*

Para além disso, era preocupação também da Faculdade a «participação informal nas aulas, à apresentação nas aulas de temas, à análise nas aulas de “produtos culturais relevantes” (cinema, literatura, etc.), à realização de trabalhos de investigação bibliográfico-documental, à organização de conferências-debate e de visitas de estudo, etc.» (Op. Cit.: 219).

Na *Universidade de Évora*, a Licenciatura em Ensino de História apresentava um currículo deste tipo:

*«Designado modelo de formação integrada, o que implica que os alunos frequentam desde o primeiro ano do curso, disciplinas de formação pedagógica. A disciplina de Didática da História surge, neste contexto, como uma disciplina de síntese, cabendo-lhe um papel de integração de saberes científicos e pedagógicos entretanto adquiridos nas restantes disciplinas do curso. (...) Pretende-se proporcionar instrumentos de análise, de crítica e de intervenção que facilitem ao futuro professor a análise de situações de ensino e aprendizagem, a definição, explicitação e concretização de opções pedagógicas, a consideração de alternativas e a tomada de decisões ao nível de diversos aspetos do processo de ensino e aprendizagem da disciplina de história» (Magalhães, 2009: 231-232).*

A Faculdade de Letras da *Universidade do Porto*, segundo Alves (2009: 242), aponta alguns problemas sentidos no processo de formação inicial de professores, temendo «que a autonomia possa gerar clivagens difíceis de gerir ao nível da escola». Considera o autor, os «problemas que existem nas escolas entre professores de formações diferentes e a necessidade de diálogo que a implementação de uma reforma do sistema educativo pressupõe». O mesmo

autor (Op. Cit.: 243) considera «que os estágios das Faculdades de Letras são neste momento aqueles que» lhe «merecem maior credibilidade», pois «esta deriva, fundamentalmente, da existência de aulas presenciais e uma grande capacidade de articulação com as iniciativas das escolas», e «depois da profissionalização em exercício (com os seus dois anos de formação) este será o mais legítimo e verdadeiro processo de formação de professores» (Ibidem). Nesta faculdade, os alunos que pretendem ser professores, podem optar por disciplinas no âmbito das Ciências da Educação desde o primeiro ano. Anteriormente estas ficavam reservadas ao ano terminal antes do estágio. Alves (2009: 245) faz uma crítica pertinente:

*«Não é legítimo que as cadeiras científicas sejam desenvolvidas e lecionadas à revelia dos conteúdos programáticos do ensino básico e secundário. É ridículo, por exemplo, que se mudem os programas sem o mínimo conhecimento do que efetivamente se leciona nas faculdades. Embora se reconheça que estas não podem ensinar tudo, não se pode inverter isto ao ponto de não lecionar e esperar que os alunos recém-formados tenham uma elevada capacidade de autoformação, sobretudo quando o ensino nas universidades não é feito com base nesses pressupostos. Continua a privilegiar-se os apontamentos, os textos de apoio em fotocópia, as frequências e os exames que apelam à memória»*

Esta observação é de primordial importância, pois as reformas que vão sendo feitas ao nível dos currículos parece continuar a ignorar o que se passa nas Faculdades e no que lá é ensinado. Esta situação reflete-se em autênticos anacronismos, pois os futuros professores estudam conteúdos que ficam muito aquém dos períodos que vão ser obrigados a lecionar nas suas futuras escolas, onde por vezes, a falta de tempo e até de condições logísticas, entre outras, os impedem de investigar e colmatar essas limitações. Exige-se deles um forte autoinvestimento e autoformação, no sentido de colmatar as falhas e lacunas sentidas no processo formativo. Ainda a este respeito, Alves refere ainda:

*«Um verdadeiro ramo educacional terá de encurtar as distâncias entre a Faculdade e as escolas: Entre o que se aprende e o que se vai ter de ensinar; Entre a opção por necessidade e por perfil adequado». Por outro lado, refere ainda que «não pondo em causa a formação contínua», considera «que ela deve assumir um carácter complementar e nunca substitutivo» (Ibidem).*

Na *Universidade do Minho*, a formação de professores de História consistia numa licenciatura de 5 anos onde a formação em História era feita em paralelo ao da formação pedagógica, sendo o último ano dedicado à realização de um estágio profissional. No que diz respeito à disciplina específica de Metodologia do Ensino da História, de acordo com Barca e Melo (2009: 251-252),

*«... esta estava integrada no currículo do 4º ano do anterior Curso de Licenciatura em Ensino de História (em vigor até 2008/2009) (...) pretendia proporcionar aos alunos uma tomada gradual de consciência da sua futura condição de professores, enquadrada pelas mudanças de política educativa em processo (...) A disciplina visava, no essencial, contribuir para o desenvolvimento de competências dos alunos necessárias a um(a) profissional do Ensino da História, mobilizando e reequacionando os seus conhecimentos científicos no sentido de uma abordagem inovadora, especificamente a nível da aula de História do ensino básico e secundário, e tendo como fundamentos principais os dados da investigação em educação histórica»*

As responsáveis pela disciplina consideraram que a mesma procurou «seguir uma abordagem construtivista que respeitasse princípios de construção de uma aprendizagem significativa, reflexiva, fundamentada e cooperativa. A cooperação processava-se quer entre pares quer entre docente e alunos, sobretudo no âmbito dos trabalhos de equipa». (Ibid.: 254). Esta disciplina proporcionava, em termos metodológicos aulas teóricas e aulas teórico-práticas, estimulando a pesquisa e o trabalho autónomo e o debate constante (Cfrs. Op. Cit.: 254).

**No presente**, a formação pedagógica dos professores de História e de Geografia faz-se conjuntamente com os de Geografia, de acordo com o Decreto – Lei nº 43 /2007<sup>17</sup> substanciada no *Mestrado de Ensino da História e Geografia do 3º ciclo e do Ensino Secundário*. «A partir de 2008/2009, e por via de imposição legal, o modelo de formação profissional resulta num curso em que as duas áreas científicas se apresentam em correlação curricular, isto é, no Mestrado em Ensino de História e Geografia (MEHG)» (Martins e Correia, 2012: 129). Desta forma, e segundo estes autores, «a formação de professores do 3º ciclo do ensino básico e secundário em Portugal continua a ser assegurada por instituições do ensino superior universitário passando a ser realizadas no quadro de um curso de mestrado após uma licenciatura, em princípio, com a duração de 3 anos» (Op. Cit: 132). Assim, os futuros professores, de acordo com Decreto-Lei acima referido, saem das Faculdades com a especialidade do Grau de Mestre em Professor de História e Geografia nos graus de ensino também já referidos.

Segundo este decreto-Lei «o desafio da qualificação dos portugueses exige um corpo docente de qualidade, cada vez mais qualificado e com garantias de estabilidade, estando a qualidade do ensino e dos resultados de aprendizagem estreitamente articulada com a qualidade da qualificação dos educadores e professores». Poder-se-á equacionar estas «garantias de estabilidade» docente, com o atual alargamento de Quadros de Zona Pedagógica (QZP), por

---

<sup>17</sup> Decreto-Lei nº 43/ 2007 de 22 de fevereiro, 1ª série – nº 38 (pp. 1320-1328). Este mesmo Decreto-Lei apresenta em anexo uma síntese dos «domínios de habilitação para a docência, níveis e ciclos abrangidos, especialidades do grau de mestre e créditos mínimos de formação na área da docência»

exemplo, tendo passado de 23 para 10. Será que este alargamento contribuirá para a estabilidade docente?

O mesmo Decreto-Lei refere também o seguinte:

*«A revisão das condições de atribuição de habilitação para a docência e, em consequência, de acesso ao exercício da atividade docente na educação básica e no ensino secundário são instrumentos essenciais da política educativa estreitamente articulados com a definição e verificação de cumprimento dos currículos nacionais dos ensinos básico e secundário. O presente decreto-lei define as condições necessárias à obtenção de habilitação profissional para a docência num determinado domínio e determina, ao mesmo tempo, que a posse deste título constitui condição indispensável para o desempenho docente, nos ensinos público, particular e cooperativo e nas áreas curriculares ou disciplinas abrangidas por esse domínio».*

Ele passa a enfatizar a expressão «habilitação profissional para a docência», em detrimento doutras designações anteriores que persistiam, como sendo as “habilitações próprias”, ou mesmo “suficientes”. Decorrente do seu estipulado, espera-se que o sistema educativo tenha docentes preparados, científica e pedagogicamente de forma garantida de equidade no todo nacional, que já abrange a escolaridade até ao 12º ano. Também este decreto-lei perspetiva uma habilitação profissional para a docência, cada vez mais abrangente, quer de níveis e ciclos de ensino, «a fim de tornar possível a mobilidade dos docentes entre os mesmos. Esta mobilidade permite o acompanhamento dos alunos pelos mesmos professores por um período de tempo mais alargado, a flexibilização da gestão de recursos humanos afetos ao sistema educativo e da respetiva trajetória profissional». É a promoção do «alargamento dos domínios de habilitação do docente generalista que passam a incluir a habilitação conjunta para a educação pré-escolar e para o 1º ciclo do ensino básico ou a habilitação conjunta para os 1º e 2º ciclo do ensino básico». Decorre daqui o fato de existirem já professores, saídos deste tipo novo de formação profissional de docência, que têm a sua licenciatura base feita na área da Geografia /ou na História, e que adquiriram em simultâneo ou posteriormente, «um determinado número de créditos na área disciplinar, ou em cada uma das áreas disciplinares abrangidas».

Esta situação coloca-nos a seguinte questão: Estarão os decisores políticos a pensar na implementação de um currículo comum aglutinando as duas disciplinas? Parece pertinente e necessária uma investigação que avalie este novo modelo, comparando-o com os sistemas de profissionalização anteriores e com outros implementados em outros países.

Vejamos os modos como as universidades implantaram este modelo.

No caso da Faculdade de Letras da *Universidade do Porto*, este



*«... Curso pós-graduado integra disciplinas das áreas de formação educacional geral e das didáticas específicas distribuídas por dois semestres do 1º ano. O 2º ano é dominado pela unidade curricular de Iniciação à Prática Profissional (IPP) que compreende as componentes de Prática de Ensino Supervisionada (PES) que se realiza nas escolas básicas e secundárias e de Seminário Integrador de História e Geografia, que semanalmente e de modo alternado entre Geografia e História, que se realiza na FLUP» (Martins e Correia, 2012: 134)*

*«Os estudantes que frequentam o 2º ano do Mestrado, de acordo com o Regulamento específico da IPP, realizam a sua Prática de Ensino Supervisionada (vulgo estágio) em escolas do ensino básico e secundário e devem ainda construir um relatório final de estágio, que é objeto de discussão pública por um júri, e deverá articular-se com uma temática original trabalhada na prática docente» (Ibid: 134, 135).*

Na *Universidade do Minho*<sup>18</sup>, espera-se que, no final do ciclo de Estudos, o Mestre em Ensino de História e de Geografia no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário seja capaz de - a) Equacionar as implicações socioeconómicas, políticas, científico-tecnológicas e culturais da educação histórica e geográfica na sociedade contemporânea, e perspetivar pedagogicamente tais implicações; b) Revelar conhecimento das perspetivas atuais da educação histórica e geográfica, associadas à investigação realizada nestes domínios; c) Dominar os saberes académicos relevantes para o exercício profissional no domínio de docência; d) Analisar criteriosamente os programas e os materiais curriculares das disciplinas de História e de Geografia, tendo presente o conhecimento disponível nas disciplinas de referência; e) Promover aprendizagens significativas no quadro da educação histórica e geográfica, adotando procedimentos adequados; f) Promover uma utilização adequada dos recursos em educação histórica e geográfica, fomentando competências de aprendizagem autónoma e criativa; g) Desenvolver modalidades de aprendizagem colaborativa, através da utilização de metodologias participativas; h) Diversificar as estratégias de avaliação, tornando-as sensíveis às competências fundamentais da educação histórica e geográfica; i) Investigar situações contextualizadas de educação histórica e geográfica, no sentido da sua compreensão, aplicação e disseminação.

O 1º ano do curso tem a seguinte composição de unidades curriculares (UCs)<sup>19</sup>: 1º Semestre (SEM): Sociologia da Educação e Profissão Docente; Desenvolvimento Curricular; Pedagogia e Correntes Fundamentais da Pedagogia; Metodologia do Ensino da História; História e Memória\*; 2º Semestre: Tecnologia Educativa; Educação; Psicologia da Motivação e da Aprendizagem; Didática de História e Geografia; Metodologia do Ensino da Geografia; Prática

---

<sup>18</sup> A informação que será doravante referida foi adaptada e sintetizada dos documentos oficiais da universidade, e de outros produzidos pela Professora Flávia Vieira (Coordenadora do Estágios dos Mestrados em Ensino).

<sup>19</sup> As UCs com asteriscos nomeadas no texto e no quadro são da responsabilidade do Instituto de Ciências Sociais /Departamento de História ou Departamento de Geografia; Todas as outras são pertença do Instituto de Educação / Departamentos Ciências Sociais da Educação, Estudos Curriculares e Tecnologia Educativa, Estudos Integrados de Literacia, Didática e Supervisão, Psicologia da Educação e Educação Especial.

Profissional; Coordenação Educativa e Direção de Turma; Dinâmicas Territoriais\*; Avaliação e Conceção de Materiais Didáticos de História e de Geografia. São ainda oferecidas algumas unidades curriculares opcionais.

O 2º ano (3º e 4º semestres) apresenta apenas uma UC – Estágio Profissional e integra a componente de formação Iniciação à Prática Profissional e visa o desenvolvimento de competências próprias da atividade docente. São objetivos gerais do Estágio Profissional: Promover a compreensão crítica do contexto de intervenção pedagógica, numa perspetiva multidisciplinar (didática, curricular e psicológica); Aprofundar competências disciplinares, por referência aos currículos nacionais e em articulação com os interesses e necessidades de formação nas áreas de docência; Promover a intervenção crítica nos contextos pedagógicos, no quadro de uma visão transformadora da pedagogia escolar; Incentivar uma cultura investigativa e colaborativa na formação profissional; Promover a integração das dimensões cultural, social e ética na formação profissional. O Estágio Profissional, enquanto unidade curricular tem a estrutura que o quadro seguinte apresenta contempla 3 módulos distribuídos pelo 3º e 4º semestre: Módulo 1- Análise do contexto de intervenção pedagógica com os seguintes sub-módulos: Observação de práticas da educação em História e Geografia; Projeto curricular e ambientes de aprendizagem (1º semestre); Gestão de problemas de comportamento e de aprendizagem (2º semestre). Este módulo é da responsabilidade do Instituto de Educação; Módulo 2 - Seminários em História e Geografia (1º e 2º semestre) e da responsabilidade do Instituto de Ciências Sociais; Módulo 3 - Intervenção Pedagógica (Estágio)

Nos módulos 1 e 2 são desenvolvidas atividades que articulam finalidades formativas e investigativas, apoiando direta ou indiretamente a conceção, desenvolvimento e avaliação de um Projeto de Intervenção Pedagógica Supervisionada (PIPS). Este projeto, de natureza individual, é desenhado no 3º semestre e desenvolvido no 4º semestre, sendo acompanhado ao longo do ano pelo supervisor da universidade com a colaboração do orientador cooperante da escola. No seu desenvolvimento, inclui-se a prática pedagógica do aluno estagiário na(s) turma(s) do orientador cooperante. O PIPS é objeto de um Relatório de Estágio, cuja elaboração é acompanhada pelo supervisor da universidade, a apresentar e defender em provas públicas, com uma avaliação independente do restante trabalho da UC. Este é objeto de defesa pública e aprovação por um júri.

O módulo 3 - Intervenção Pedagógica tem os seguintes objetivos: Mobilizar competências de ensino e de investigação no desenvolvimento e avaliação de um projeto de

intervenção pedagógica; Evidenciar uma compreensão crítica e atualizada da educação em História e Geografia; Mobilizar competências de regulação crítica da ação pedagógica e do processo formativo; Revelar capacidades de reflexão, autodireção, colaboração e criatividade/ inovação no processo de desenvolvimento pessoal e profissional.

*“ A avaliação centra-se prioritariamente na qualidade do desempenho profissional dos alunos estagiários no âmbito do Projeto de Intervenção Pedagógica Supervisionada e integra informação do supervisor cooperante e do coordenador do departamento curricular correspondente ou o coordenador do conselho de docentes. Os critérios de avaliação serão definidos em função dos seguintes resultados de aprendizagem esperados: (...) Mobilizar competências de ensino e de investigação no desenvolvimento e avaliação de um projeto de intervenção pedagógica na educação em...; Evidenciar uma compreensão crítica e atualizada da educação em...; Mobilizar competências de regulação crítica da ação pedagógica e do processo formativo; Revelar capacidades de reflexão, autodireção, colaboração e criatividade/ inovação no processo de desenvolvimento pessoal e profissional”.*

Seja qual for o esquema de formação de professores, e de acordo com Alarcão e Roldão (2010: 17),

*«O espaço curricular de didáticas ou metodologias (quer específicas de uma disciplina quer de um nível de ensino) nos cursos de formação inicial de professores desempenha um momento de questionamento, uma janela que se abre para o mundo da profissão e faz emergir novas representações de si e do trabalho profissional que vai iniciar-se. Esta emergência de uma nova identidade, fruto de uma mudança nos papéis sociais, é consolidada e desenvolvida na vida profissional».*

A formação de professores de História reflexivos tem vindo a produzir mudanças nos alunos estagiários (Cfrs. Barbosa, 2009: 48). Contudo, e relativamente aos professores em geral e não apenas aos de História, «Verifica-se que o sistema dá poucas oportunidades ao profissional reflexivo, pelo excesso de tarefas burocráticas e administrativas com que os docentes estão sobrecarregados e pela escassez de tempo e de espaços que proporcionem uma construção colegial de saberes» (Estrela, 2010: 15). Mesmo que existam dificuldades, há a necessidade de se estar ‘alerta’ para a reflexão de forma recorrente, implicando, na formação de professores que se

*«Procure assim, desencadear nos docentes uma permanente atitude indagadora reflexiva e crítica da sua própria atuação. Uma formação que procure um professor multicultural, que na sua formação tenha uma forte componente axiológica, já que a educação é, intrinsecamente, uma relação com os valores» (Queirós, Gomes e Silva, 2006: 146).*

Aliás, invocando de novo, Alarcão e Roldão (2010: 67),

*«No seu conjunto, os estudos veiculam uma imagem ideal de professor crítico e reflexivo, gerador de inovações e de mudança, tanto em si como nos outros e na escola. Acentuam também a superação da ideia de professor cujo conhecimento se restringe aos conteúdos disciplinares e às características psicológicas e sociais dos alunos. Recomendam a integração de saberes e a sua ligação à ação prática e à vivência da cidadania».*

Barbosa (2009: 49), acerca da formação de professores de História, considera tornar-se

*«... Imprescindível a necessidade de aprimorar as atividades das práticas pedagógicas, especialmente a investigação no campo de estágio, considerando que só a formação teórica recebida não assegura ao futuro professor(a) a capacidade de identificar os fenómenos ocorridos e ainda, aprender a gerar um conhecimento argumentativo, crítico e coerente».*

A formação de professores não poderá nunca ser feita de forma a ignorar os diferentes sistemas que poderão interagir com a escola, os seus agentes, a comunidade educativa, etc., tal como as reformas do sistema educativo e os seus currículos. Partilhamos da opinião de Martins e Correia, (2012: 132), que consideram não entender

*«Uma formação de professores que permita só desenvolver boas práticas dentro da sala de aula e que ignore o seu trabalho dentro do contexto da escola e da comunidade. Entendemos, sim, uma formação de professores que vá mais longe e que permita desenvolver ações que levem os professores a colocar sistematicamente em questão o seu próprio ensino, que sejam capazes de eles próprios estudarem e investigarem modos de trabalho pedagógico de ensinar e de identificarem o interesse de o fazer. Uma formação de professores que desenvolva uma nova atitude pedagógica, que desenvolva uma nova forma de estar em educação. Ou seja, professores que sejam capazes de um desenvolvimento profissional autónomo, possuidores de atitudes de auto - análise atenta e permanente e onde não são ignoradas questões de ordem social».*

Importa ainda partilhar o pensamento de Magalhães (2002: 90), quando decorrente da sua investigação sobre as conceções de professores de História, afirma que apesar de existir já um corpo significativo de estudos sobre o pensamento dos professores, no que diz respeito aos professores de História há ainda um longo caminho que se torna urgente percorrer já que reconhece “ que as conceções dos professores eram uma variável fundamental da tomada de decisões curriculares» (Op. Cit.: 91).

Contudo, no atual sistema educativo português, estas tomadas de decisões são cada vez mais centralizadas nos gabinetes ministeriais, sendo reservado aos professores a sua mera operacionalização atendendo às diferentes plateias que se se lhe afiguram diariamente.

Fonseca (2005: 100) reconhece o mesmo problema no seu país, o Brasil:

*«O professor vive numa posição estratégica e ambígua na sociedade, suas funções tornaram-se cada vez mais complexas. Vive e exercita, ao mesmo tempo, a luta pela profissionalização e permanente ameaça*

*de proletarização e desvalorização social. Além disso, a passagem de um sistema de educação de elite, baseado na seleção, na competência e na exclusão, para um sistema flexível e integrador, que busca a equidade e a inclusão, trouxe enormes desafios para todos nós, responsáveis pela educação. (...) No Brasil, a passagem de um ensino de elite para um sistema de massas revelou a incapacidade de os sistemas educacionais assegurarem o acesso, a qualidade e a permanência do aluno na escola. O resultado - todos nós conhecemos - é a evasão, a repetência e o baixo padrão qualitativo nos vários níveis de ensino»*

Fernandes (2002: 24), refletindo sobre a realidade portuguesa afirma que a formação de professores deve ter o seguinte objetivo: «Não pretendemos criar alunos mecânicos, desejamos sim, preparar alunos capazes de saber estar, saber fazer, saber interpretar e saber problematizar, sendo estes parâmetros o verdadeiro sumo da educação, obtendo-se o mesmo com sensibilidade, paixão, dedicação, imaginação, compreensão e tolerância». Reconhecendo que estas múltiplas tarefas de preparação dos nossos alunos são cada vez mais difíceis, o mesmo investigador (Op. Cit.: 29-30) concluiu:

*«Temos de saber aceitar os novos e constantes desafios com engenho, se pretendemos vislumbrar outras linhas de horizonte que permitam estreitar linhas de investigação, e esboçar novas perspetivas metodológicas, para onde possamos orientar a nossa ação e reflexão. (...) «Devemos estar vigilantes para saber reagir a provocações – como a de entender que a profissão docente é uma gestualidade (uma técnica, uma arte, uma prática), que emana de uma clericalização, sedimentada numa cultura laica ou, pior ainda, é apenas um “emprego” como outro qualquer; é a ideia do senso comum que a vida de professor é fácil, pouco se faz e ganha-se bem!»*

Este mesmo investigador (2002: 94) na sua investigação sobre os olhares dos professores e dos alunos do 6º e 9º ano de escolaridade sobre o ensino e aprendizagem da História concluiu:

*«Que, apesar dos alunos verificarem que os professores se esforçam em estimulá-los, as aulas continuam a não lhes despertar grande prazer, pelo que os professores devem criar e preparar verdadeiras situações de aprendizagem, em que os alunos se sintam implicados, o que só será possível a partir de uma organização coletiva de conteúdos e materiais, feita pelo professor, e adequada a cada turma específica».*

O estudo de Barbosa (2006: 261), que entrevistou professores de História sobre as suas práticas docentes, reconheceu «que nenhum professor admite trabalhar de forma conservadora, ‘tradicional’ a História com os alunos». Relativamente a este aspeto dicotómico: inovador/ conservador partilhamos das preocupações de Ferreira (2005: 2), quando esta afirma que «a exploração e compreensão do pensamento do professor é essencial, se tivermos em linha de conta, que partimos do pressuposto de que a inovação só é possível se os mesmos forem considerados como motores desse processo». Por outro lado, e como já defendido

anteriormente, importa que a formação docente seja constante, seja ela conseguida por recurso a diversos meios/ instrumentos, cada vez mais acessíveis e até disponíveis, por exemplo em e-learning, opção tem vindo a colher cada vez mais simpatia pela classe profissional.

Fernandes (2002) reconhece que há muito trabalho a fazer por parte dos professores, daí defender a formação ao longo da vida, partilhando o pensamento de Magalhães (2003: 18), quando alertou:

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

O mesmo afirma Barca (2000: 250): «Na universidade, os alunos de História deverão desenvolver algumas competências e atitudes relacionadas com a investigação histórica e com a reflexão filosófica sobre a natureza do conhecimento histórico e social, para facilitar o seu futuro papel como professores».

Alarcão e Roldão (2010: 60) apelam ao seguinte:

*«A cultura das escolas e das instituições de formação é poderosíssima na socialização dos professores (mais a primeira do que a segunda), as duas têm de estar em consonância para que a formação seja integradora. As instituições de formação devem assumir o seu papel como agentes de reconversão de um novo paradigma profissional, a fim de que o primado de formatos identitários bem estabelecidos não se sobreponha aos emergentes» (Alarcão e Roldão, 2010: 60).*

Para a «socialização dos professores» todos os sistemas ligados à educação dos alunos e à formação do corpo docente devem interagir remando no mesmo sentido e importa, na aceção de Barbosa de Melo (2006: 274), no decurso do seu estudo efetuado em Recife defende «A formação de professores como uma prioridade dos órgãos competentes, para assim proporcionar uma mudança significativa no Ensino da História, entendendo que é um desejo (in)consciente do professor e um direito do aluno, demonstrado nos seus esforços em inovar suas experiências individuais ou coletivas na sala de aula e fora dela».

## 2.2 Os contributos da investigação em Educação Histórica

No atual cenário de profundas mudanças em todos os sistemas sociais, importa questionar o papel importante que os estudos em educação histórica têm no fomento de melhorias significativas das aprendizagens da disciplina. A este respeito, Barca (2008: 6) considera necessário que progressivamente, quer os professores da disciplina, quer os seus formadores se assumam «o papel de “professor-investigador-social”». Considera ainda a autora, o seguinte:

*«Tal proposta sugere que todos os professores/ formadores devem envolver-se na reflexão epistemológica sobre a História e a Educação, e sobre os “usos” da História na vida de cada um – na perspetiva de um saber útil para uma orientação temporal informada pelas interpretações das ações humanas em vários tempos e lugares, e que integra, numa perspetiva de autores de referência com Jörn Rüsen e Peter Lee» (Ibidem: 6).*

Importa que os professores consigam fornecer aos estudantes uma «literacia histórica» (Peter Lee, 2008: 11), ou seja, que eles consigam construir «... uma “imagem” do passado que lhes permita orientarem-se no tempo (uma compreensão substantiva coerente do passado, ou o que por vezes é designado por conteúdo histórico (...)) Um conhecimento acerca de como sabemos, desenvolvendo uma explicação e narrativa histórica do passado (uma compreensão da disciplina da História, e das ideias chave que tornam o conhecimento do passado possível)».

Ainda segundo Lee (Op. Cit: 12):

*«O problema que a educação histórica tem de resolver não é simplesmente a ausência de um conhecimento substantivo adequado acerca de como as coisas mudaram, mas a presença de conceitos de segunda ordem/ meta históricos acerca “da natureza da mudança” que rege as conexões com significado e sentido para o presente».*

A História e o conhecimento histórico exigem muito mais do que ideias meramente empíricas. A este respeito, Lee (Ibid: 13, 14) considera que «Nós temos evidência empírica em todo o mundo, de que a História requer a compreensão de conceitos que diferem de conceitos “similares” do quotidiano. Tal ocorre porque algumas ideias que estão subjacentes ao pensamento histórico são contraintuitivas, e algumas ideias do quotidiano tornam o conhecimento acerca do passado impossível».

Importa que os professores no seu dia-a-dia estimulem nos alunos formas de conhecimento histórico, aliados aos conceitos históricos estruturais, ditos de segunda ordem e

que permitem a compreensão dos conceitos substantivos da disciplina. E «isto porque atualmente se considera que a História compreende o conhecimento substantivo do passado – conceitos substantivos – e as ideias processuais sobre e em torno da História – conceitos estruturais ou de segunda ordem» (Monsanto, 2004: 4).

Ainda segundo a autora, decorrente dos estudos desencadeados na Inglaterra, nas décadas de 70 e 80 do século passado, acaba por referir:

*«Esses estudos defendem que os conceitos históricos estruturais ou de segunda ordem como interpretação, motivo, causa e consequência/ efeito, narrativa, evidência, explicação (racional e provisória), empatia, tempo, continuidade e mudança, progresso/ desenvolvimento e declínio, importância e significância, permitem a compreensão da lógica interna da História, a organização do conhecimento e a compreensão dos conceitos substantivos da disciplina, e são as ferramentas intelectuais de que os alunos se servem para poderem pensar sobre a humanidade no tempo, como esta resolveu os seus problemas e tomou decisões, e o meio pelo qual a compreensão histórica dos alunos pode ser desenvolvida» (Ibidem).*

Na mesma ótica, Ferreira (2005: 29), considera que o conhecimento histórico se faz, mobilizando os conceitos de segunda ordem, os quais

*«... devem ser mobilizados para operacionalizar os conteúdos que lecionamos. A aprendizagem do aluno será mais significativa, dado que o aluno não só vai aprender factos e conhecimentos do passado, como vai desenvolver a compreensão de métodos e das especificidades da ciência histórica e aprender a pensar historicamente. São os conceitos de segunda ordem em História, nomeadamente as competências de tratamento de informação e utilização de fontes, que munem os alunos de ferramentas cognitivas que lhe permitem compreender o passado e, por isso, devem estar subjacentes às diversas atividades propostas na aula de História ao estudar os diversos conteúdos»*

São as ideias de segunda ordem, que segundo a mesma autora, acabam por ser «as ferramentas intelectuais de que os alunos se servem para poderem pensar sobre a humanidade no tempo, como esta resolveu os seus problemas e tomou decisões, e o meio pelo qual a compreensão histórica dos alunos pode ser desenvolvida» (Op. Cit.: 59). Os professores, na aceção de Simão (2008: 91) deverão:

*«No sentido de melhor conhecerem os seus alunos para otimizarem a sua compreensão histórica, diagnosticar os conceitos de segunda ordem que apresentam e não somente os substantivos, no sentido de criar oportunidades para fazer progredir esses conceitos e fomentar nos seus alunos um pensamento histórico mais elaborado».*

É partindo desta perspetiva que procuraremos, de seguida, apresentar alguns estudos acerca destes conceitos de segunda ordem. Relativamente a estes, diz Barca (2009:18) que



*«A análise dos constructos pessoais das crianças e adolescentes em relação a conceitos históricos como compreensão, explicação, empatia, evidência e perspetiva (os 'conceitos de segunda ordem', mais profundos e tácitos do que os conteúdos imediatos, os 'conceitos substantivos'), tem fornecido indicadores de que a progressão conceptual em cada aluno não é linear nem invariante».*

Considerando os objetos presentes nos instrumentos de recolha de dados, decidiu-se eleger nesta reflexão alguns conceitos operatórios e temáticas que nortearam as perguntas e as análises feitas.

Iniciaremos com o conceito de **evidência histórica**. Segundo Ashby (2008: 33), «a evidência é a base da nossa capacidade de examinar o material que o passado deixou, de modo a gerar hipóteses e validar relatos históricos». Ainda segundo esta autora, «a evidência histórica situa-se entre o que o passado deixou para trás (as fontes dos historiadores) e o que reivindicamos do passado (narrativas ou interpretações históricas» (2003: 42). Simão (2008: 7), refere que a evidência é de primordial importância, pois «assenta, sobretudo na ligação que estabelece entre o passado e a interpretação que dele é feita no esforço de o conhecer. Sem a evidência, a História não seria um conhecimento empírico». Lee (2003: 22) refere que «não há um passado fixo acessível, em nenhuma circunstância, a memória ou o “ter estado lá” têm que ser apoiadas pela evidência». Simão (2008) clarificou:

*«Deste percurso sobressai a evolução que o conceito de evidência histórica tem sofrido e que culmina na evidência como fruto do pensamento do historiador, que não se submete às autoridades, nem às fontes, mas submete as fontes e constitui como evidência o que decide usar como tal. O historiador constrói a evidência» (Op. Cit.: 55).*

De entre os estudos portugueses realizados sobre a Evidência, salientamos os de Simão (2007; 2008)., que pretendeu caracterizar as conceções que os alunos do 3º ciclo e do Ensino Secundário tinham sobre este conceito. A sua amostra incluiu alunos do 8º ano (39 alunos /idades entre 13 e os 18 anos) e alunos do 11º ano (61 /idades entre 16 e os 20 anos). O conteúdo histórico alvo foi o da Expansão romana e Romanização e relativamente às fontes históricas, a investigadora optou por retirá-las dos manuais escolares. Recorreu, em termos de instrumentos de investigação, ao questionário e *a posteriori*, a entrevistas de carácter semiestruturado. (Cfrs. Simão, 2008: 76-78). Após a análise dos dados recolhidos, obteve 6 níveis conceptuais, nas diferentes respostas dadas pelos alunos: -Evidência como Cópia do Passado; -Evidência como Informação; -Evidência como Testemunho ou Conhecimento; -Evidência como Prova; -Evidência Restrita; -Evidência em Contexto (Cfrs. Op. Cit.: 80-88).

Estes níveis conceptuais aproximam-se das categorias apresentadas por Lee e Ashby (1987) e Ashby (2003: 44)<sup>20</sup>. Eis os descritores propostos por Simão (Op. Cit.):

- “Evidência como Cópia do Passado”:

*«A fonte histórica é vista como dando acesso direto ao passado – conhecimento literal do passado, permitindo a inspeção direta desse passado. Não há distinção entre fonte e informação. Para responder a uma questão com base em fontes, os alunos retiram informações avulsas, por vezes sem nexos, copiadas da fonte. Quase não apresentam interpretações das mensagens divergentes e convergentes nas fontes. Centram-se na informação substantiva e respondem de forma simplificada, apontando para um único aspeto. Neste nível de pensamento, não se colocam questões de metodologia. Os alunos operam com uma distinção do tipo verdadeiro/ falso (único raciocínio aparente de segunda ordem), mas sem base metodológica. Os alunos não discriminam fonte primária de secundária. Baseiam as suas conclusões em documentos escritos, ignorando as fontes iconográficas. A História é vista como uma descoberta onde o papel do historiador se resume a encontrar a fonte certa e “contar” a fonte fielmente, sem erros. Neste sentido, o conhecimento do passado é tido como algo garantido e fixo. É visto como se fosse presente.» (Simão, 2008: 151).*

- “Evidência como Informação”:

*«A fonte oferece acesso direto ao passado. Perante uma questão a ser respondida com base em fontes, os alunos juntam informação, (...) referem a diversidade. Revelam um entendimento global das mensagens das fontes, compreendendo as contradições e as convergências nas fontes escritas. Os alunos usam excertos da informação que retiram das fontes ou copiam palavras das mesmas, ainda que não citem. A maioria não distingue conceptualmente fontes primárias e secundárias. A preocupação maior é encontrar a conclusão correta, a melhor informação. A metodologia que utilizam resume-se a questões de verdadeiro/ falso ou certo/ errado mas, em alguns casos, compreendem que há uma metodologia própria da História. Concebem a História como uma descoberta. O passado é tratado como algo fixo, acabado, conhecido por alguma autoridade (fonte primária, manual, livro ou professor). O passado é visto como se fosse presente.» (Ibid: 172).*

- “Evidência como Testemunho ou Conhecimento”:

*«Os alunos reconhecem que evidência e informação são elementos diferentes a considerar numa fonte. Começam a ver a fonte como uma informação privilegiada, a ser avaliada quanto à sua veracidade. Os alunos valorizam o agente histórico e o paradigma da memória e da observação direta. Valorizam a quantidade de fatores para a explicação. A provisoriedade da explicação está relacionada com a quantidade de informação conhecida. A noção de evidência (indícios do passado) aparece misturada com factos/ fatores a serem descobertos ou selecionados de acordo com o ponto de vista a nível do senso comum. Baseiam-se na sua experiência pessoal para compreender o passado – mesmo sabendo tratar-se do outro, partem dos seus valores, metas crenças... A explicação inclui informação nova e conhecimentos prévios. Os alunos procuram reformular a informação dada e tomam, por vezes, o ponto de vista do autor. Os alunos reproduzem a informação, mas não geram inferências a partir das fontes – não é conhecimento histórico construído (embora pareça), mas simples reprodução. A conceção de História é sobretudo a de descoberta, redigida através do que se extrai das fontes, mas, em alguns alunos, emerge a noção de História como uma construção a partir da avaliação e da verificação das fontes, no entanto, de carácter definitivo. O passado ainda é visto por alguns como se fosse presente, como algo fixo, acabado, conhecido por alguma autoridade (fonte primária, manual, livro ou professor).*

---

<sup>20</sup> - Nível 1: Imagens do Passado; Nível 2: Informação; Nível 3: Testemunho; Nível 4: Tesoura e cola; Nível 5: Evidência num contexto mínimo; Nível 6: Evidência no contexto»

*Os alunos começam a compreender que a História tem uma metodologia para testar informações acerca do passado». (Ibid: 194).*

- “Evidência como Prova”:

*«Os alunos revelam um entendimento global das fontes, não as reproduzindo simplesmente. Expressam as suas ideias, mas não as fundamentam. Baseiam-se apenas na lógica e não na consideração do contexto histórico. A consistência empírica é entendida ao nível da verificação (provas). Por vezes, a distinção conceptual entre fontes primárias e secundárias já aparece. A evidência potencial é usada para ilustrar a interpretação. Emerge de forma simples a consciência de evidência, bem como um ponto de vista pessoal acerca das mensagens das fontes e dos autores. Memória e observação direta deixam de ser valorizadas relativamente ao trabalho histórico recente. O trabalho do historiador é visto como verdade, mas não como na matemática ou física. Os alunos já admitem que não é possível escapar ao ponto de vista, que limita a forma como olham a realidade. Lidam com ideias de relatividade do conhecimento histórico e têm consciência da sua não completude» (Ibid: 216).*

- “Evidência Restrita”:

*«As afirmações acerca do passado podem ser inferidas a partir de fragmentos de evidência – emerge a consciência da inferência a partir da evidência. Os alunos fazem inferências, mas só a partir de uma fonte. Ignoram muitas pistas que reportam ao contexto, por desconhecimento ou por não querer fazê-lo. A evidência pode ser incompleta ou deficiente sem questões de distorção ou mentira. O peso que a evidência terá depende das perguntas que lhe fizermos. Os alunos relacionam a evidência com alguns elementos do seu contexto (restrito) e testam a evidência – atividades interdependentes. Constroem as suas sínteses históricas inferindo a partir das fontes. Mostram ter a noção da provisoriedade do trabalho do historiador – a evidência não providencia pontos fixos. O passado é interpretado e construído através da evidência – dão lugar à subjetividade do autor. O ponto de vista é legítimo para a História. Procuram um método que guie o uso de fontes materiais próximo do método adutivo. O produto do trabalho do historiador é visto como verdade, mas não como a matemática ou a física» (Ibid: 239).*

- “Evidência em Contexto”:

*«A evidência pode ser construída, mas tem que ser entendida no seu contexto histórico para se saber qual o seu significado e como se reporta à sociedade que a produziu. Isto envolve a aceitação provisória de muito trabalho histórico como facto estabelecido (um contexto conhecido). Há uma consciência da historicidade da evidência e da produção histórica. Emerge a consciência dos contextos: variam os lugares e o tempo em que se interpreta o passado. A realidade é só uma, mas interpretada de forma diferente por olhares diferentes e pode até ter em conta o público a que se destina. Consciência de que não é possível questionar tudo de uma vez. Passado como reconstrução que parte de determinados pressupostos e responde a determinadas questões de acordo com critérios. A História é uma constante reconstrução» (Ibid: 256).*

Ao analisar as conclusões do seu estudo, Simão (Op. Cit: 301) refere que

*«No que diz respeito à distribuição dos níveis de progressão por ano de escolaridade, verifica-se que há diferença estatisticamente significativa: os alunos do 11º ano situaram-se globalmente em níveis de pensamento sobre a evidência mais elaborados do que os do 8º ano», o que nos parece “natural”, atendendo ao nível etário mais elevado, o que legitimará pontos de vista mais elaborados e sofisticados.*

*Para além disto, concluiu ainda «que a utilização de fontes históricas em sala de aula se apresenta ainda muito limitada à sua dupla função de informação ou estímulo para a aprendizagem» (Simão, 2008: 90).*

Num posterior a um outro já citado, Ashby (2008) apresentou resultados oriundos de um estudo incluído no Projeto CHATA (Concepts of history and teaching approaches). A sua amostra era composta por 265 alunos, com idades compreendidas entre os 10 e os 14 anos, frequentando o 6º, 7º e 9º ano de escolaridade. Destes foram ainda selecionados 67 para serem entrevistados. As tarefas propostas partiam de ‘pistas’ (6 fontes) associadas à invasão romana e à sua fixação na Bretanha. Daí pediu aos alunos para responderem a um conjunto de questões:

*«Na primeira questão foi pedido aos alunos que fizessem uma escolha entre as histórias baseando-se nas pistas dentro do contexto da informação adquirida, justificando a sua escolha. A segunda questão perguntava se alguma das pistas fora particularmente útil para consolidar a sua decisão e, em caso afirmativo, pedia para explicar porquê. A terceira questão pedia o contrário, se alguma pista não teria sido particularmente útil para ajudar a decisão e, em caso afirmativo, explicar porquê» (Op. Cit: 34).*

Após a análise feita das respostas foram estabelecidas quatro categorias:

-Foco na ‘História’, em que os alunos não apresentaram nenhuma indicação da utilização das ‘pistas’;

-Correspondência, em que os alunos responderam estabelecendo correspondência entre a informação das ‘pistas’ e a informação da História escolhida. O tratamento da informação é decorrente dos aspetos explícitos na mesma e contida nas ‘pistas’;

-Recolha e numeração, onde os alunos utilizaram duas ou mais pistas. O tratamento da informação, tal como na categoria anterior, decorre dos aspetos explícitos na informação, não havendo lugar a qualquer tipo de questionamento da informação.

-Questionamento, onde os alunos apresentaram respostas, onde evidenciam o questionamento sobre aspetos, como a credibilidade da informação presente nas pistas. Evidenciam nas suas respostas abstração suficiente para irem além da informação dada (Cfrs. Op. Cit.:33-36). Como conclusões do seu estudo, verificou o seguinte:

*«Confirma-se a tendência de muitos alunos para tratarem as fontes como informação. Quando os alunos desafiam a informação dada pelas fontes pelo apoio à proveniência (tratando fontes como testemunhas), eles continuam a enfrentar dificuldades na validação de relatos. Este estudo salienta a importância da mudança conceptual da compreensão das fontes como testemunhas para trabalhar com um conceito onde é reconhecido o valor das fontes como evidência para afirmações específicas. Também mostra que o ensino precisa de dar atenção à natureza das afirmações históricas ao longo do trabalho que os alunos levam a cabo com fontes. Se os alunos devem desenvolver o conceito de evidência eles precisam de perceber a relação evidencial que a fonte tem com o relato que está a ser testado» (Op. Cit.: 44, 45).*

Muitos são os estudos sobre evidência histórica levados a cabo noutros países e em Portugal (Reino Unido: Shemilt, 1987, Booth, 1980 e 1987, Dickinson e Lee, 1978, Ashby e Lee, 1987, Ashby, 2000; Estados Unidos da América: Wineburg, 1991, Barton, 1997; 2000); Grécia: Nakou, 1996; Portugal: Ribeiro, 2002, Moreira, 2004). Simão (2007: 93) em jeito de corolário considerou:

*«Os estudos aqui referenciados não só fornecem elementos relevantes para a nossa compreensão sobre a construção de ideias de evidência histórica por alunos de diversos níveis de escolaridade como suscitam a necessidade de aprofundar a pesquisa nesta área específica, designadamente com alunos portugueses do 3º ciclo e do ensino secundário».*

De seguida passamos à reflexão sobre um outro conceito de segunda ordem – a **significância histórica**. Alves (2007: 46) assume «um conceito de Significância histórica pluridimensional considerando, não só uma dimensão primeira, básica e intrínseca, respeitante aos eventos analisados de per si, mas também outras dimensões como a multicultural e a que advém de uma interpretação integrada dos eventos históricos». Por seu lado, Ferreira (2005: 62) refere:

*«A significância histórica pode ser estudada de forma particular, como significado elementar e interno dos factos históricos, e de forma alargada, quando relativo a noções de interpretação e de importância histórica de um acontecimento (...) A significância histórica intervém na compreensão da História, uma vez que interpretar, compreender, julgar e avaliar factos históricos, personagens e narrativas históricas faz parte integrante da inteligibilidade das atitudes e valores que conferimos aos factos históricos, através da alusão às fontes que estabelecem pontos de vista diferentes e que derivam também de fontes diferentes»*

Mais reconhece a sua importância afirmando:

*«A significância de um conteúdo a estudar, o seu grau de contribuição para a educação, assim como a determinação de significância dos eventos, mudanças e pessoas no passado, não só aprofunda os conhecimentos do mundo, mas também ajuda a considerar os assuntos sociais, morais e culturais externos mais importantes». (Op. Cit.: 28).*

Esta opinião é corroborada por Monsanto (2004: 6), quando afirma que «a significância histórica interfere na interpretação, compreensão, julgamento e avaliação dos factos históricos, das personagens e das narrativas históricas e, conseqüentemente, na compreensão da História». Ainda segundo esta mesma autora (Op. Cit.: 7), a significância histórica «é a base

para a exploração das ideias dos alunos nas escolas acerca das interpretações do progresso e/ou declínio na construção do conhecimento histórico». Segundo esta investigadora (2009: 58):

*«A significância pode ser abordada em dois níveis, o primeiro como significado básico e intrínseco, que corresponde tão simplesmente aos factos históricos particulares, e o segundo como significado alargado, que corresponde à noção de interpretação e de importância histórica. Logo, quando este conceito é abordado são também abordadas as questões da interpretação e da importância histórica»*

O seu estudo (2004: 64) partiu de duas questões de investigação: «1- Como abordam os alunos a questão da significância histórica no contexto da História de Portugal? 2- Existem diferenças na forma como os alunos do 3º Ciclo do Ensino Básico e os do Secundário abordam a questão da significância histórica no contexto da História de Portugal?». Ele foi desencadeado com uma turma do 3º Ciclo do Ensino Básico (9º ano) e outra do Ensino Secundário (12º ano). A idade dos alunos compreendia-se entre os 14 e os 19 anos. Aos alunos foi pedido uma tarefa escrita com três momentos: os alunos deveriam apresentar uma lista com os acontecimentos da História de Portugal que considerariam mais significativos; perante uma lista de 21 factos da História de Portugal ordenados cronologicamente deveriam pronunciar-se sobre os que já haviam ouvido falar; e por fim responder a 7 questões sobre os que assinalaram e selecionarem o que consideravam ser o mais e o menos significativo (Cfrs. Ibid: 71). Depois desta tarefa escrita, a autora entrevistou 7 alunos de cada turma. Com base nos dados analisados pôde concluir:

- *«Os alunos quando abordam a questão da significância histórica também convocam noções de progresso/ desenvolvimento, declínio, contemporaneidade e causalidade» (Op. Cit.: 174);*
- *«Também estabeleceram relações entre o passado e o presente quando abordam a questão da significância histórica de factos passados, pois estabelecem a sua ligação com a atualidade tentando perceber as suas repercussões desses factos no presente» (Ibid: 175);*
- *«A idade, o sexo, o desenvolvimento cognitivo e as vivências extra escolares dos alunos parecem interferir e condicionar a compreensão da significância histórica, o que é detetado nas suas escolhas, na argumentação e na justificação das mesmas e nas noções convocadas» (Ibid: 178);*
- *«O sexo dos alunos (...) também parece ter interferido na compreensão que fazem da significância dos factos históricos, pois das duas turmas foram as raparigas que seguiram posições mais sofisticadas» (Ibid: 179).*

O estudo revela também que os alunos têm mais interesse pelos acontecimentos e factos relacionados com a História contemporânea portuguesa recente. Segundo a autora, no que concerne ao trabalho dos docentes, considera importante o seguinte:

*«Os professores de História devem estar atentos e considerar a significância histórica que os alunos atribuem ao que aprendem, as suas formas de compreensão da significância histórica, proporcionar-lhes momentos de reflexão e discussão sobre a significância dos factos históricos com os quais são confrontados nas aulas da disciplina, na escola e nas suas vivências extra escolares para que a aprendizagem dos alunos seja verdadeiramente significativa. Os professores também devem considerar a significância histórica que eles próprios atribuem ao que ensinam, por isso também influencia o que transmitem aos alunos e as aprendizagens que lhes facultam». (Op. Cit.: 180)*

Sanches (2008) fez um estudo sobre o meso conceito em Cabo Verde, procurando estudar as ideias dos alunos sobre a significância atribuída aos factos históricos e personagens contemporâneas, nomeadamente relativas à independência de Cabo Verde (Cfrs. Op. Cit.: 157, 158). Para isso, procurou no seu estudo, responder às seguintes questões: «Quais as referências conceptuais dos alunos sobre personagens significativas para a História contemporânea de Cabo Verde?» e «Como avaliam os alunos acontecimentos da História como a independência de Cabo Verde?». O seu estudo envolveu 60 alunos de 2 turmas duma escola da cidade da Praia. Os alunos frequentavam o 12º ano de escolaridade e as suas idades compreendiam-se entre os 17 e 21 anos. O questionário apresentava imagens ligadas a personagens da História de Cabo Verde, pedindo-se aos alunos que seleccionassem as que consideravam ser mais significativas. As tarefas seguintes que propôs aos alunos envolvidos eram escritas, relacionadas com a colonização e descolonização de Cabo Verde e sobre a independência do arquipélago. Na primeira, os alunos tiveram acesso a três textos que abordavam a temática anteriormente referida e eram confrontados com uma questão aberta sobre a colonização e a descolonização de Cabo Verde. A segunda questão era também aberta e versava a independência de Cabo Verde. Relativamente à primeira questão investigativa, eis as suas conclusões:

*«Constatou-se que os alunos partiram de referência histórica e cultural. Para eles os personagens significativos foram aqueles que, dentro da sua área específica de atuação: histórica e política para o caso do Amílcar Cabral; cultural e literário para os outros personagens que escolheram, deram algum contributo para a História Contemporânea de Cabo Verde. As referências deles foram as ações desses personagens enquanto cabo-verdianos, na luta pela independência de Cabo Verde e pela afirmação e divulgação da cultura cabo-verdiana. Assim as escolhas dos personagens mais significativos para a História de Cabo Verde foram: Amílcar Cabral, Cesária Évora, Eugénio Tavares, Nácia Gomes e Vera Duarte». (Op. Cit.: 161).*

Os alunos consideraram ser que o acontecimento mais importante da História Contemporânea de Cabo Verde foi a Independência, justificando as suas escolhas, associando-lhes «valores associados ao heroísmo nacional, progresso, desenvolvimento cultural, político, económico, identidade nacional, como o caso do Amílcar Cabral que está presente nas escolhas

de todos os alunos como um herói» (Ibidem). Relativamente à segunda questão de investigação, os alunos consideraram «a independência como um marco de viragem na História da Cabo Verde, porque ainda hoje temos repercussões, nomeadamente o desenvolvimento conseguido após a independência» (Ibid: 162). Em termos de conclusões, a autora (Ibid: 162), considera que «este estudo vem contrariar algumas ideias do senso comum que afirmam que os jovens nada sabem sobre a História do seu próprio país».

No que diz respeito a este conceito de segunda ordem, podemos ainda invocar de o estudo de Castro (2008: 69) que apesar de se centrar na consciência histórica e na Interculturalidade, inclui o conceito de significância nas suas perguntas de investigação: «Existe uma ligação entre as ideias meta-histórias (empatia e significância) e as ideias de diversidade, relação e universalidade?/ É possível estabelecer um modelo de níveis de progressão do conhecimento histórico dos alunos que, em simultâneo, informe sobre a progressão da compreensão do conceito de interculturalidade?». Para este estudo investigou 130 alunos do Ensino Secundário, de 7 escolas do norte de Portugal, cujas idades se situavam entre os 15 e os 18 anos. Solicitou aos estudantes tarefas escritas, seguidas de entrevistas. «Foi pedido aos alunos que argumentassem sobre a significância de duas situações históricas patentes em dois pares de fontes primeiras; a primeira entre portugueses e japoneses no século XVI; a segunda entre portugueses e franceses durante as invasões francesas da Península Ibérica no século XIX» (Ibidem).

Da análise dos dados construiu um modelo de progressão assente em quatro dimensões: «1- Uso da informação; 2-Ideias sobre significância, 3-Ideias sobre empatia (perspective taking); 4 -Ideias sobre diferença, relação, diversidade e universalidade» (Ibid.). Segundo o estudo da autora, «As ideias destes alunos situam-se em padrões que vão de um pensamento histórico menos elaborado para um mais elaborado empregando noções de significância e de empatia histórica bem como de diferença, diversidade e relação: 1- Compreensão restrita; 2-Compreensão emergente descentrada; 3-Compreensão descentrada; 4- Compreensão descentrada integradora» (Ibid.: 70). Assim,

*«No nível de compreensão restrita as ideias dos alunos centram-se numa descrição fixa dos acontecimentos. Há uma indiferença face ao passado e à explicação sobre ele, acompanhado de uma atitude de condescendência;*

*No nível de compreensão emergente descentrada emerge um posicionamento crítico em relação às fontes, com seleção de informação. Poderá surgir uma análise multissignificante, mas ainda constrangida por ideias ligadas ao presente. Na explicação do passado buscam o pormenor, numa lógica de quotidiano;*



*No nível de compreensão descentrada observa-se nas ideias destes alunos uma seleção crítica da informação, considerando-a no seu contexto de mensagem e produção. A multisignificância é explícita e o passado tende a ser reconstruído no seu contexto próprio, numa postura descentrada;*  
*No nível de compreensão descentrada integradora observa-se uma seleção crítica e consistente da informação, considerando-a no seu contexto de mensagem e de produção. A multisignificância é explícita e a “reconstrução” do passado é feita de forma contextualizada e com base em argumentos abertos a novas possibilidades, numa postura descentrada».*

Invocamos ainda o estudo de Alves (2007), cuja questão central da sua investigação foi: «Que significâncias atribuem professores e alunos a conceitos e eventos no contexto da História da Antiguidade?» Para encontrar respostas, envolveu 7 professores e 63 dos seus alunos, com idades situadas entre os 13 e os 16 anos de 6 escolas do distrito de Braga, sendo 2 do centro da cidade, 3 de meios suburbanos e 1 situada na periferia. A questão central da sua investigação foi: «Que significâncias atribuem professores e alunos a conceitos e eventos no contexto da História da Antiguidade?». Colocou ainda as seguintes questões: «Que associações existem entre as conceções apresentadas por professores e por alunos, no âmbito da significância histórica? Há alguma relação entre os níveis de aproveitamento dos alunos e as suas ideias sobre significância histórica? O sexo, a idade e a pertença a determinada escola constituirão variáveis moderadoras da atribuição de significância histórica pelos alunos?» (Op. Cit: 4). A recolha de dados foi feita, com o recurso ao questionário e entrevista. Dos resultados obtidos estabeleceu 5 perfis de significância: A -Ausência de significância histórica; B -Significância única e intrínseca; C -Significância contextual fixa, com uma ou duas atribuições; D -Significância contextual, fixa, com várias atribuições; E -Significância contextual, variável, com uma ou várias atribuições.

Destes perfis concluiu que «as conceções de significância dos professores situam-se nos perfis C, D e E, enquanto os alunos evidenciam conceções que vão desde o perfil A ao perfil E. O grau de sofisticação e de poder de argumentação dos alunos e professores do perfil E é bem mais acentuado que os perfis C e D» (Idem: 237). Concluiu ainda que não se pode estabelecer uma associação entre as conceções de significância dos professores e as dos alunos. Concluiu ainda:

*«... O nível de aproveitamento não parece ter uma influência direta sobre as conceções de significância histórica dos alunos» e «o sexo e a idade, embora possam ser variáveis moderadora, não parecem ser determinantes nas conceções de significância dos alunos, mas a escola de pertença parece ter tido peso no tipo de conceções de significância histórica que os alunos expressaram» (Idem: 237, 238).*

De seguida apresentamos algumas considerações e estudos sobre o conceito de **Mudança**. A este respeito, Machado & Barca (2008: 181) consideram que «entre os conceitos inerentes à natureza da História, o de mudança constitui um elemento estruturante para a compreensão dinâmica da relação passado-presente-futuro». E este conceito acaba por se associar ao tempo – dimensão a que, invariavelmente a História se liga. Ainda, segundo as palavras destas autoras (Op. Cit.: 182)

*«A mudança poderá depender de uma multiplicidade de fatores: ações individuais, sejam líderes ou gente comum, ações coletivas, sejam de grupos económicos, políticos, sociais ou culturais, ou condições externas, em contextos estruturais, conjunturais ou imediatos. E, numa perspetiva de complexidade na direção de mudança, o que para uns será progresso, para outros será retrocesso, crise permanente ou ciclo».*

Schmidt (2008: 119), decorrente dos estudos efetuados no âmbito da Educação Histórica no Brasil e das ideias históricas de alunos e professores, com as quais podem «romper, decifrar e destruir a linearidade histórica», a autora considera:

*«Confrontando conteúdos encontrados nos livros e manuais com as suas próprias narrativas e com outras encontradas por eles em atividades de investigação, os alunos podem adquirir procedimentos que colaboram para que eles tomem consciência de que o sentido do passado não se encontra na perspetiva somente da permanência e continuidade, mas fundamentalmente da mudança».*

Barton (2001) foi um dos primeiros investigadores que se debruçou sobre o conceito de mudança, estudando uma amostra de 120 alunos, em 4 escolas de 2 países – EUA e Irlanda do Norte, com idades compreendidas entre os 6 e os 12 anos. Partiu duma questão central: Qual a ideia das crianças acerca da vida ao longo do tempo? Para isso entrevistou em pares os alunos, mostrando-lhes imagens de épocas distintas e questionando-os sobre quais seriam as mais recentes/ mais antigas; e por que é que umas seriam mais antigas que outras (Cfrs. Op. Cit: 55, 56).

A análise dos dados recolhidos permitiu verificar a existência de «três tipos de tendências diferentes entre os alunos americanos e irlandeses: ideias de progresso ou de mudança, ideias de mudanças por questões individuais ou por fatores sociais, ideias de evolução ou de diversidade nas mudanças históricas» (Ibid: 56). Nos EUA, relativamente às «relações sociais», verificou que as crianças tinham a perceção que as mulheres e os negros não eram bem tratados no passado, coisa que entretanto mudou. Na Irlanda, «este tipo de mudanças não é percecionado pelas crianças» e «alguns estudantes dizem que houve uma melhoria em

crescendo, outros dizem que houve apenas uma mudança». Sob forma de de síntese, o autor reconhece o seguinte:

- «A ideia de progresso está mais presente nas crianças dos EUA. Na Irlanda, há sobretudo a ideia de que as coisas mudaram» (Ibid: 57);
- Nos EUA., os alunos atribuem as mudanças a pessoas individuais, centradas no indivíduo. Na Irlanda, a visão é mais social» (Ibid: 58).

Nos EUA o ensino está enquadrado numa disciplina que se chama Social Studies (que inclui História, Economia, Religião...), é centrado no uso de manuais e livros que variam de estado para estado, não existindo um programa de carácter nacional. Esta diversidade tem necessariamente implicações nas diferentes visões que os alunos fazem da História e a «educação marca a forma como se pensa» (Cfrs Ibid.: 59, 60).

Em Portugal, Barca (2008: 47) desenvolveu um projeto intitulado - Consciência Histórica – Teoria e Práticas, onde procurou estudar «os «tipos de compreensão que os jovens manifestam acerca da e sobre a História» (Barca, 2008: 47). No seu estudo exploratório analisou dados recolhidos junto de professores estagiários de História, procurando investigar «as relações que os jovens estabeleciam entre a História e a sua orientação pessoal e social no tempo» e «explorar como os jovens estagiários concebiam a História contemporânea portuguesa, o sentido de mudança no tempo, e que usos da História faziam no seu quotidiano» (Op. Cit.: 2008: 50). A análise dos dados recolhidos (narrativas escritas) permitiu identificar o seguinte:

*«A análise das narrativas escritas pelos participantes sugeriu uma ideia global de que o presente é o resultado de uma sucessão de ruturas políticas e de uma estrutura económica mais estável, sendo as dimensões sociais e culturais raramente destacadas e até frequentemente omitidas. O final da Monarquia e a instauração da república, a ditadura de Salazar, o 25 de abril e a entrada na União europeia surgiram como os marcos políticos mais significativos» (Ibidem).*

Ainda relativamente a este estudo e ao conceito de mudança em História em particular, reconheceu:

*«As narrativas parecem refletir implicitamente a ideia de que os portugueses concentram as suas energias e esperanças de transformação do país em momentos específicos de viragem para, em situações de rotina, constatarem (passivamente?) que os problemas continuam. Todos os jovens entrevistados referiram-se positivamente às mudanças políticas no sentido do restabelecimento de um estado democrático, mas referiram também os problemas económicos persistentes, representados como quase imutáveis ou numa visão cíclica» (Ibidem).*

Barca coordenou ainda em 2004/ 2005 um estudo com jovens de 6 turmas de 10º ano de escolaridade da zona norte, centro e do sul de Portugal: Braga, Évora e Lisboa e que frequentavam, ou não a disciplina de História. Propuseram aos alunos que tentassem narrar, por escrito, os últimos cem anos da História de Portugal e do Mundo (Cfrs. Op. Cit: 51). Da análise das narrativas obtidas, a equipa de investigação verificou:

*«Nas narrativas nacionais os marcadores eram concebidos numa dimensão sobretudo sociopolítica, de média duração; nas narrativas globais, os marcadores eram essencialmente político-militares, de curta duração, com marcadores persistentes de carácter científico-tecnológico. A mudança assumia, a nível do país, uma tendência de progresso, moderado pelo reconhecimento de dificuldades económicas; a nível mundial, a mudança tendia a ser pessimista, marcada pela guerra, terrorismo e catástrofes» (Ibidem).*

Deste estudo, e como resultado para o Ensino da História em Portugal, embora, a autora considere não ser possível generalizar, apresenta algumas ideias a ter em conta:

*«As narrativas livres dos jovens sugerem uma identidade nacional relativamente estruturada, e com uma meta-narrativa subjacente de carácter aberto. A identidade é obtida como um “nós” que reconquistou a liberdade e outros direitos humanos face à ditadura interna. (...) poderá dizer-se que o Ensino e a sociedade, neste campo, terá contribuído para modificar a sua narrativa nuclear acerca do país. Se as narrativas nacionais sugerem uma identidade nacional saudável, a pobreza de substância das narrativas globais coloca a necessidade de alertar para uma melhor discussão dos temas mundiais, na aula de História.*

*-Os jovens quase não atendem ao indivíduo que se destaca na História pela positiva – só os vilões terão direito a protagonismo histórico?» (Ibid: 52).*

Esta última ideia expressa em forma de pergunta, a autora deixa-a para reflexão e para investigações futuras.

Barca & Machado (2008: 182), efetuaram um estudo descritivo de natureza qualitativa sobre as conceções de alunos do 7º ano de escolaridade localizando-as na História de Portugal. Para isso, recolheram dados junto de 35 alunos de 2 turmas, integradas em meios distintos: rural e urbano do norte de Portugal. Partindo, segundo as autoras, dos estudos de Barton (1997) fizeram entrevistas aos pares, partindo de um guião estruturado, com questões associadas a imagens de épocas distintas situadas na História de Portugal dos séculos XIX e XX. As imagens não apresentavam qualquer tipo de legendas (Cfrs. Op. Cit.: 183). De entre algumas das questões feitas aos alunos, as autoras salientaram as seguintes: «1 -Se tivessem de ordenar estas imagens das mais antigas para as mais recentes, como o fariam? 2 -Por que razões as ordenaram desta forma? 3 -Acham que existe alguma relação entre elas?» (Ibidem).

Após a análise dos dados recolhidos, as autoras categorizaram as ideias dos alunos e das quais obtiveram as seguintes conceptualizações:

*«À ordenação cronológica, a maioria de alunos apresentou tipologias cronologicamente aceitáveis. Relativamente às relações estabelecidas entre imagens do passado, os alunos revelaram ideias de simultaneidade de situações históricas diferentes. No que concerne à direção da mudança histórica, todos os alunos sugeriram ideias de progresso, nuns casos linear, noutros casos (os mais frequentes) com diferentes ritmos de mudança e, noutros casos ainda, os alunos admitiram diversas linhas de mudança (progresso, retrocessos, ciclos, permanências). Quanto aos agentes de mudança, a maioria dos alunos valorizou a ação conjunta de indivíduos e poucos reconheceram também o papel das realizações individuais na mudança em História. Neste contexto, emergiu um modelo de categorização das ideias dos alunos participantes, relativamente à forma como entendem a mudança. Surgiram as seguintes tendências: Progresso Linear, Progressos com Diferentes Ritmos, Diversidade na Mudança» (Ibid.: 183, 184). No que respeita às imagens como fontes do conhecimento histórico, os alunos tenderam a considerar a evidência como “cópia do passado” (Ibid. 186).*

Em termos de conclusões, as investigadoras consideraram:

*«Os alunos do 3º ciclo (pelo menos, no ano inicial desde ciclo de escolaridade) tendem a encarar a mudança numa perspectiva de progresso ao longo dos tempos e com base na ideia de um passado tecnologicamente deficitário. As suas ideias de progresso manifestam-se sobretudo num padrão em que reconhecem a existência de ritmos diferentes de mudança. Alguns, contudo, defendem uma visão de progresso linear e outros avançam para ideias mais elaboradas, de diversidade de ritmos e perspectivas de mudança» (Ibid: 186).*

De seguida abordaremos o conceito de **explicação histórica**. Segundo Barca (2001: 30), em termos de interpretação histórica, existem dois níveis:

*«... o da «descrição de acontecimentos simples e que apenas carece de confirmação ou refutação factual e o da «explicação dos factores de uma situação passada que, além de necessitar de confirmação factual, precisa também de se apresentar como plausível e logicamente satisfatória face ao que conhecemos do mundo real».*

A explicação exige uma abrangência maior que o nível da descrição, que poderá ser inclusivamente falsa. Barca (2000: 43), de acordo com a sua investigação procurou uma definição para o conceito de explicação e para sua própria delimitação quanto ao seu uso. Começou precisamente com «uma primeira delimitação ao uso do conceito», afirmando que «o conceito de explicação histórica é usado no sentido de uma resposta temporária à pergunta sobre *por que é que* ocorreu um dado acontecimento ou situação passada». Tendo em consideração contributos de vários modelos de explicação, a investigadora propõe a seguinte definição:

*«A explicação histórica é entendida como uma resposta a uma pergunta de tipo “porquê?” sobre ações, acontecimentos e situações do passado humano. Ela pode incluir perguntas do tipo “como foi possível?”. Cada explicação pressupõe uma seleção de fatores – razões, motivos, disposições, condições externas, estruturais, conjunturais, segundo as linhas de diferentes modelos explicativos. Cada autor pode atribuir uma importância relativa diferente aos fatores selecionados e, entre uma gama de fatores (condições existentes), uns podem ser considerados condições necessárias, outras condições contributivas/ facilitadoras do explanandum. As condições que estabelecem a diferença quanto a uma situação ter ocorrido, ou não, podem ser consideradas a causa» (Op. Cit: 61).*

A mesma autora defende que a «Explicação Histórica é sempre provisória, por oposição a final» (Ibid: 67), isto é, há diferentes explicações para diferentes factos, as quais podem ser alteradas ao longo do tempo.

Segundo Dias (2008: 168), a explicação histórica é «uma característica inerente à construção do conhecimento histórico» e «entende-se como uma busca constante de configurações causais dos processos históricos, não se preocupando apenas em “contar” como as coisas aconteceram mas tentando averiguar por que aconteceram assim». A explicação surge na sequência dum procura de respostas a questões do tipo “porquê?” e da qual, podem resultar «conectores explicativos como “porque...”; “por causa de...”; “devido a...”; “deu origem a ...”etc. e o estabelecimento ou não de uma relação de causalidade» (Op. Cit: 171). «Se por um lado, o conceito de Explicação Histórica aparece como uma característica inerente à natureza do conhecimento histórico, por outro lado, é apontado por muitos como complexo e de difícil compreensão pelos alunos» (Ibid: 177).

Esta constatação levou-a a fazer um estudo centrando-se num tema histórico que não é aflorado nos programas e aulas de História – O conflito Israelo-árabe. Fizeram parte da sua amostra 80 alunos do 3º Ciclo do ensino Básico, abrangendo 4 turmas do 7º e 9º ano de escolaridade do norte de Portugal. A questão de investigação foi «Como é que os alunos do 3º Ciclo do Ensino Básico lidam com a explicação de um fenómeno histórico não estudado nas aulas de História?» Para à operacionalização do estudo, a investigadora elaborou um questionário e realizou entrevistas semiestruturadas, partindo de um dossiê com materiais históricos relativos ao dito conflito. Os dados obtidos levou a investigadora a distribuir as respostas dos alunos por quatro níveis de pensamento: nível 1 – Descrição; nível 2 – Explicação Restrita; nível 3 – Relato Explicativo e nível 4 – Narrativa Explicativa. Eis os seus descritores:

*«Nível 1 – Descrição», em que se consideraram «as respostas que apresentaram um raciocínio descritivo, sem conectores explicativos e sem estabelecimento de relações causais entre os elementos apontados. O peso factorial nestas respostas, ou não era visível ou então aparecia implícito na seleção de alguns factos isolados e factores subentendidos.*

*Nível 2 – Explicação Restrita, foram compreendidas as produções que já apresentavam um modo explicativo, embora restrito e simplista.*

*Nível 3 – Relato Explicativo, incluíram-se os pequenos relatos claramente explicativos que interligavam várias causas de natureza diversa (motivos, razões, disposições, eventos externos, causas e condições) e com estatutos explicativos diferentes. O peso factorial neste nível era claramente explícito na interligação quer de causas com o mesmo peso, quer na hierarquização de causas com estatuto explicativo diferente.*

*Nível 4 – Narrativa Explicativa, foram consideradas algumas produções narrativas mais elaboradas com alguma precisão histórica e que integravam causas de natureza diversa e de estatuto explicativo diferente numa trama narrativa estruturada em três momentos (introdução, desenvolvimento e conclusão). O peso factorial era claramente explícito na interligação de causas hierarquizadas» (Ibid: 173).*

No conjunto das respostas dadas, a investigadora, de entre as do tipo explicativas e descritivas, a maioria situou-se nas de tipo explicativo (35). Por outro lado verificou a ocorrência de um maior número de respostas situadas nos níveis intermédios (Ibid: 175). Depreende a autora que «os alunos conseguem construir a sua explicação do fenómeno seja ela restrita, relato multicausal ou narrativa, integrando causas de diferentes naturezas, durações e importâncias explicativas» (Ibid: 176). Daí que a autora considere também «que os alunos são capazes de trabalhar com fontes diversificadas, desde que devidamente orientados, mesmo em assuntos que não lhes são familiares» (Ibid: 177).

Barca (2000), na sua investigação sobre “O pensamento Histórico dos Jovens” debruçou-se sobre as diferentes ideias dos alunos em História, e em particular, o conceito da Explicação Histórica e os significados que eles atribuem à explicação provisória em História. Procurou respostas para as seguintes: «Que modelos explicativos subjazem às explicações apresentadas por alunos adolescentes? (Ibid: 34); Em que medida operam os alunos adolescentes com a noção de provisoriedade na explicação histórica e, quando empregam uma noção deste tipo, que sentidos lhe atribuem? Que critérios específicos utilizam eles para decidir entre possíveis explicações diferentes? (Ibid: 38).

Fizeram parte deste estudo alunos com idades compreendidas entre os 12 e os 20 anos de idade a frequentarem o 3º Ciclo do Ensino Básico, em escolas abrangidas pelo processo de estágio integrado de professores da Universidade do Minho. Fez incluir também, alunos do 11º ano e 4 estudantes do curso de Ensino de História e Ciências Sociais da Universidade do Minho, a frequentarem o 4º ano. Decorreu em várias fases e envolvendo escolas incluídas na região do Minho. Da análise qualitativa que fez das ideias dos alunos, apresentou «um modelo de 5 níveis de progressão da Explicação Provisória da História» (Op. Cit: 212):

*«Nível 1 – as ideias dos alunos parecem relacionar-se principalmente com a Estória;*

*Nível 2 – há um enfoque especial na Explicação Correta;*  
*Nível 3 – as preocupações dos alunos parecem ser uma agregação de fatores (Quanto Mais Fatores Melhor);*  
*Nível 4 – os alunos revelam uma preocupação especial com a neutralidade não perspectivada, o que os leva a questionar se é possível uma Explicação Consensual;*  
*Nível 5 – a Perspetiva na explicação começa a ser reconhecida como legítima, mas este reconhecimento oscila com ideias de uma neutralidade não perspectivada (Ibidem).*

De entre as implicações do seu estudo para as práticas diárias, a investigadora considera que «poderá haver uma tendência para os professores exigirem dos alunos um nível de explicação histórica, sem terem em conta os níveis conceptuais em que esses alunos se encontram. Diagnosticar como os alunos resolvem questões do tipo porquê deverá constituir o primeiro passo, antes de se propor a execução de tarefas de “explicação” (Ibid: 249). Por fim, sugere que

*«Com alunos do nível 1, o professor fomente uma mudança de um enfoque em factos (o que e como aconteceu) no sentido de um enfoque em factores (por que aconteceu);*  
*-Com alunos do nível 2, o professor saliente a diferença entre factores verdadeiros e factores justificados pelas fontes;*  
*-Com alunos do nível 3, o professor concentre a atenção na comparação de explicações diferentes à luz de evidência diversificada, para que os alunos possam avaliá-las empregando critérios de neutralidade e de consistência explicativa;*  
*-Com alunos do nível 4 e 5, o professor fomente uma distinção progressiva entre neutralidade não perspectivada e neutralidade perspectivada, verificação e confirmação/ refutação empíricas» (Ibidem).*

De seguida, apresentamos alguns estudos efetuados no domínio da **Empatia histórica**. Relativamente ao conceito de Empatia, partilhamos as ideias de Ferreira, Dinis, Leite e Chaves (2004: 157), que no seu estudo acerca dos alunos e da construção de narrativas afirmaram: «para que os alunos possam criar narrativas sobre ações passadas, eles têm que “pôr-se na pele de” uma personagem, envolvendo-se num processo de empatia histórica, levando-os a identificarem-se diversamente e com diferentes graus, com os agentes, acontecimentos ou instituições». Segundo Ferreira (2009: 117) «dado a empatia histórica ter como objetivo tornar inteligíveis às mentes contemporâneas determinadas práticas, instituições ou ações do passado, estas devem, de preferência, aparecer aos olhos dos nossos alunos como “dilemas empáticos”. A Empatia é uma ideia que implica a envolvência de carácter emocional com os factos históricos, o que permitirá aos alunos, caso se possam ‘comprometer’ com eles, ‘destruírem’ a estranheza inicial que esses factos lhes podem transmitir. Mas este comprometimento de natureza emocional não implica, na aceção de Lee (2003: 20), que se



considere que «a partilha de sentimentos não pode ser parte da compreensão histórica ou da “empatia”». Relativamente ao conceito em si, o mesmo autor, considera que «por forma a compreender ações e práticas sociais os alunos devem ser capazes de considerar (não necessariamente aceitar ou partilhar) as ligações entre intenções, circunstâncias e ações. Eles devem ser capazes de ver como é que essa perspetiva terá afetado determinadas ações em circunstâncias específicas» (Op. Cit: 20). Para ele, «a empatia histórica pode ser pensada, não apenas como realização, mas também como disposição» (Ibidem: 21). Este mesmo autor, decorrente da investigação, fala-nos de um «modelo de progressão em empatia histórica» (Ibid: 25), o qual se apresenta em sete níveis:

*«-Nível 1 – Tarefa explicativa não alcançada» em que as respostas dadas a pedidos de explicações são dadas de forma tautológica;*

*«-Nível 2 – Confusão»;*

*«-Nível 3 – Explicação através da assimilação e deficit» onde se considera que «as pessoas no passado pensavam como nós, mas faltava-lhes a nossa esperteza e sensibilidade moral, e não podiam fazer o que nós podemos fazer hoje em dia»;*

*«-Nível 4 – Explicação através de papéis e/ ou de estereótipos. Os alunos que pensam desta forma não assimilam as ações ou práticas através da conversão em modelos atuais equivalentes, explicam-nas através de papéis estereotipados». São disto exemplo, segundo o autor, as ideias que se têm dos padres e monges, os quais dizem sempre a verdade, ou, nos casos dos políticos, são sempre mentirosos e os comerciantes, normalmente são ricos e espertos;*

*«Nível 5 – Explicação em termos de lógica da situação vista à luz do quotidiano/ presente. Os alunos movem-se entre explicações em termos de estranheza das pessoas do passado e explicações em termos de estranheza das situações passadas. Os alunos que pensam assim continuam a acreditar que as pessoas no passado deveriam pensar como nós»;*

*«Nível 6 – Explicação em termos do que as pessoas naquele tempo pensavam: empatia histórica». Neste nível, «muitos alunos compreendem que as pessoas no passado tinham as mesmas capacidades para pensar e sentir que nós, mas não viam o mundo como nós o vemos hoje»;*

*«Nível 7 – Explicação em termos de um contexto material e de ideias mais amplo. As ideias e valores das pessoas estão relacionadas com o tipo de vida que têm, e não são apenas opções individuais» Cfrs. Op. Cit.: 25-27).*

Parente (2008) desenvolveu um estudo com o objetivo de «explorar ideias dos alunos sobre História local nomeadamente a sua compreensão de lendas» (Ibid: 192), procurando «intensificar a reflexão em torno do conceito de Empatia/ Imaginação Histórica mas sob o enfoque da História Local e das fontes ficcionais». As suas perguntas de investigação foram: «Que ideias apresentam os alunos sobre História local? Que ideias apresentam os alunos sobre História local através da sua compreensão da lenda do galo de Barcelos? O distanciamento geográfico influi no questionamento da referida lenda?» (Ibidem). Este estudo foi desenvolvido em duas escolas de Barcelos e numa disciplina intitulada História Local. Abrangeu alunos do 5º e 7º ano, com idades entre os 10 anos e os 12/13. Foram propostas atividades de natureza individual, de pares e em grupo e tendo-se começado, recorrendo à técnica de brainstorming, na

procura das ideias tácitas dos alunos e do «conceito central da disciplina e sobre “a História de Barcelos”» e demais freguesias do concelho (Cfrs Op. Cit: 189). Em termos de avaliação, esta integrava-se na «classificação global da disciplina de História» (Ibid: 190) e por isso, consentâneas e articuladas com as competências gerais e específicas da História e em articulação com o PCT – Projeto Curricular de Turma. Assim,

*«No 1º período, efetua-se uma contextualização histórica, teoricamente a partir do estudo do tema 4. Portugal no Contexto Europeu dos Séculos XII a XIV, pontos 1 e 2, do programa oficial de História do 7º ano. Esta contextualização deve, sempre que possível, partir da documentação relacionada com Barcelos Medieval, sobretudo no que se refere a conceitos como Feira, poder Local, Românico e Gótico cuja expressão é marcante na região. No 2º período, as temáticas versam as opções dos alunos, numa aproximação a um estudo de caráter mais prático à História de Barcelos». O 3º período será o momento da concretização prática e efetiva dos trabalhos de investigação realizados na sala de aula ou em complemento à aula. (Ibid: 191, 192).*

Para a concretização destas atividades de investigação houve o contacto com uma multiplicidade de fontes «primárias e secundárias, diversificadas, desde as históricas às ficcionais» (Ibid: 191). O instrumento de estudo compunha-se da versão da lenda do galo de Barcelos, associada à imagem do cruzeiro associado à referida lenda. A este se acrescentou um mapa da cidade, para se localizarem os espaços geográficos associados à lenda e finalmente um questionário (Cfrs Op. Cit: 193). A investigadora organizou os alunos em subgrupos de 4/5 elementos, os quais foi observando na realização das tarefas. Em termos metodológicos procederam à análise de conteúdo das respostas recolhidas e daqui saíram «dois aspetos gerais: A -A plausibilidade da fonte utilizada; B -A forma de poder utilizada na época» (Ibidem). A estes dois aspetos fizeram associar as ideias dos alunos em cinco construtos interligados:

*I-Milagre/ Autoridade da fonte: Aceitação indiscutível da estória: Os mais velhos perpetuam-na ao transmiti-la.  
II-Perplexidade: Aceitam-na mas não a compreendem.  
III-Questionamento: Aceitam-na com um misto de verdade e fantasia. Identificam situações não plausíveis.  
IV-Levantamento de hipóteses: Terão aparecido provas a favor da inocência do galego.  
V-Rejeição: Não aceitam mas discutem o modo como foi exercido o poder; ou simplesmente, não aceitam nem a discutem» (Ibid: 194).*

Em termos de gerais, «a investigação apresentada corrobora as dificuldades mas também atesta uma progressão das ideias dos alunos contribuindo para o desenvolvimento de uma cognição histórica mais permanente» (Ibid: 199). E relativamente à Empatia/ Imaginação histórica tem que se ir para além do «divertido e engraçado», pois senão, «os alunos pouco

evoluirão na competência da compreensão histórica» (Ibidem). E segundo a autora é necessário confrontar o passado e/ou o presente com contextualizações e informações para além das fornecidas pelos manuais, de modo a fazerem que os alunos se sintam mais desafiados a resolverem e a promoverem precisamente raciocínios de Imaginação/ Empatia histórica.

E em termos de estratégias de ensino do tipo empático, Lee (2003: 34) considera que «poderá ser importante, por exemplo, evitar em falar sobre o passado como simplesmente carência das coisas que temos». Considera também que será «provavelmente um erro colocar exercícios descritivos com “escreve um dia na vida de um medieval”. Este tipo de exercícios encoraja respostas de rotina e estereótipos “presentistas”» (Op. Cit: 35).

Consideramos ainda de primordial importância abordar a temática da construção do conhecimento histórico, tendo em conta as **ideias tácitas** que os alunos, como todos os indivíduos vão construindo ao longo das suas vidas e as trazem consigo naturalmente, para o seu dia-a-dia. Por outro lado, consideramos também importante abordar o papel das imagens no processo de construção do conhecimento histórico, já anteriormente referido.

Incluimos esta abordagem pelo facto de termos verificado no nosso estudo, que os alunos revelam no seu campo representacional ideias concretas sobre os aspetos relacionados com a disciplina e o seu funcionamento, quer nos aspetos ligados à entrevista realizada junto dos alunos do 12º ano, quer nas aulas lecionadas nos três anos de escolaridade envolvidos no estudo, em que solicitávamos, por exemplo, na questão 14 do questionário feito aos alunos – “Para o tema desta aula, que outro tipo de recursos/atividades consideraria importante ter visto/analizado?”. Ao analisarmos as respostas dos alunos, verificamos a importância que atribuíram à imagem no seu todo, associando-lhe especificamente, os “filmes/ documentários” (V. Tabela 66 – Capítulo 5 – Estudo Definitivo). Este tipo de respostas encontra eco em estudos já efetuados e que passaremos de imediato a abordar, através de alguns dos seus autores.

No que às ideias tácitas diz respeito, importa aqui invocar uma das autoras que mais estudou esta temática associada ao ensino e à aprendizagem da História (Melo, 2003; 2004; 2008; 2009; 2011; 2013). Eis definição proposta por Melo (2009: 23):

*«O conhecimento tácito substantivo histórico é um conjunto de proposições que versam aspetos da História, construídas a partir de uma pluralidade de experiências pessoais idiossincráticas e sociais, e ou mediatizadas pela fruição de artefactos expressivos e comunicativos. O adjetivante tácito deve-se ao facto de que os indivíduos não reconhecerem esse conhecimento como independente ou concorrente do conhecimento científico ou curricular».*

Ainda segundo a autora (Op. Cit: 23), o conhecimento tácito é baseado

*«Em experiências que requerem um nível primário de abstração, que incluem um conjunto de esquemas conceituais, afetivos, organizados por associações espaciais e temporais. Eles são quase sempre inquestionáveis, na medida em que estão ancorados na própria matriz cultural dos indivíduos, podendo estar presentes implícita ou explicitamente nos discursos e nos atos dos sujeitos».*

Segundo a autora (Op. Cit: 38), «a escolha do uso da terminologia Conhecimento Tácito Substantivo em vez de ideias intuitivas, concepções alternativas, ideias do senso comum, ou como mais frequentemente referidas de conhecimento prévio, é baseado em algumas considerações semânticas (e não só) que não são de desvalorizar». As ideias prévias, ou conhecimento prévio, segundo a autora refere-se, por exemplo, ao conhecimento relativo a uma disciplina lecionado no ano anterior e pode ser levantado, partindo de um teste de diagnóstico elaborado no início do novo ano letivo. Os conhecimentos tácitos substantivos elevam-se para além dos limites dos de natureza disciplinar (Cfrs. Op. Cit: 38). Mas mais do que a discussão sobre a semântica das palavras, «reconhece-se que o importante é, apesar das diferentes terminologias e das subtilezas, concordâncias e discordâncias, reconhecer o papel desse saber no quotidiano das nossas salas de aulas e ... em todos os outros espaços onde nos colocamos como sujeitos históricos» (Op. Cit: 39). É partindo desta ideia que podemos pensar nos confrontos, que, por vezes ocorrem no espaço da sala de aula entre as ideias dos professores e as dos alunos, pois elas «funcionam como uma fonte de hipóteses explicativas na senda de compreender o passado, as instituições, as pessoas, os valores, as crenças e os comportamentos» (Ibidem: 24).

Também, por isso, mesma autora (2004: 88), considera que o ensino da História deverá «considerar como relevantes o conhecimento tácito dos alunos, os conhecimentos históricos e de outros saberes disciplinares previamente adquiridos» e considerando também que «a sala de aula é um espaço dialógico» em que

*«O professor deve ter presente a necessidade de criar momentos que permitam os alunos desenvolverem linguagens diversificadas (escrita, oral, dramática, plástica, visual, etc) não apenas enquanto competências transversais ao currículo, mas principalmente como meio de explicitação da aprendizagem de certos processos necessários à compreensão da História (argumentação, síntese, comparação, interpretação, inferência, etc) (2009: 30).*

Moreira (2004: 47), enfatizando os estudos no âmbito da cognição histórica, considera «que devemos ensinar os alunos a pensar, a partir das suas ideias tácitas». Assumimos que a ideia tácita seja, de acordo com Morais (2005: 123), «a representação pessoal, própria e

individual face a determinada realidade ou problema», sendo «no fundo, a explicação pessoal, com valor positivo, na construção ativa do conhecimento» (Ibidem). A atenção que deve ser dada às ideias tácitas em todo o processo de aprendizagem, insere-se num paradigma construtivista, em «que a aproximação ao objeto ou conteúdo a aprender não se processe no vazio, partindo de nada, mas sempre, partindo de experiências, interesses ou conhecimentos prévios que por isso concorrem e permitem a resolução da nova situação» (Op. Cit: 122).

Segundo Melo (2004: 8) «foi reconhecido que» o «conhecimento tácito persiste, interfere e se mistura com o conhecimento histórico formal que a disciplina de História contempla. Haverá pois que o assumir como válido e colocá-lo em situações de conflito com esse conhecimento científico», até porque segundo Barbosa, Gonçalves, Machado e Oliveira (2004: 202), «sendo impossível vivenciar diretamente o passado, os alunos usam analogias para o recriar. O papel da imaginação e a utilização do conhecimento tácito substantivo têm aqui um papel fundamental na compreensão do passado». Aliás, segundo Melo, Gomes e Ferreira (2012: 3),

*«...quando os alunos não possuem um conhecimento histórico aprofundado ou se ele é insuficiente, os alunos convocam as suas ideias tácitas, e ou conhecimentos de outras disciplinas do currículo escolar para ler e interpretar as imagens de modo a estabelecer pontes entre o passado representado nas imagens e a sua própria contemporaneidade».*

Eis algumas conclusões a que Melo (2003: 50) chega após a realização de vários estudos:

*«Os alunos usam um conhecimento tácito substantivo quando tentam compreender as pessoas do passado;  
-O conhecimento tácito é resultante de contribuições oriundas de fontes como a família, a escola, os artefactos culturais, e naturalmente a sua herança cultural;  
-Este conhecimento, ao qual atribuem nomes diferentes, influencia a aprendizagem da História, quaisquer que sejam as tarefas ou tipos de fontes os professores proponham nas aulas e finalmente, sublinha-se a necessidade dos professores reconhecerem a sua existência e persistência, como ponto de partida para a tomada das suas decisões didáticas».*

Em jeito de conclusão, partilhamos do pensamento de Melo (2001: 52), ao afirmar:

*«A cartografia do conhecimento tácito histórico dos alunos deve ser considerada apenas como o primeiro passo do professor. Aos alunos devem ser propostas tarefas que tornem não só conscientes desse seu saber para, posteriormente, e através de situações de aprendizagem intencionalmente desenhadas, com elas serem confrontados. Só assim, se poderá contribuir para a sua mudança, evitando o seu uso em posteriores situações, tarefas e ou problemas escolares ou vivenciais».*

Para além da importância a ser dada pelos docentes aos conceitos operatórios históricos e às ideias tácitas dos alunos presentes na sala de aula, importa refletir também sobre o papel da **imagem** e da “literacia visual” na construção do conhecimento histórico.

Segundo Melo (2008: 13), «a preocupação com a literacia visual num dos domínios da Educação Histórica advém da constatação de que os alunos têm acesso a um número crescente de imagens no seu quotidiano vivencial e em contextos escolares múltiplos». E ainda, segundo a mesma autora (Idem), acerca dos manuais de História e de «outros dispositivos de aprendizagem apresentam imagens de diferente natureza, mas é reconhecido que os professores têm desvalorizado o seu tratamento, seja enquanto fontes primárias ou secundárias, seja como representações gráficas do conhecimento». Esta desvalorização da imagem leva a referida autora a atribuir-lhe a mera «função de ilustração». Há que reverter a situação e investir no «desenvolvimento da cultura e literacia visuais dos alunos» (Ibid.) Segundo a autora (Ibid.),

*«Este conceito é definido, sinteticamente, como o processo de desenvolvimento de crescente sofisticação da perceção e da interpretação, envolvendo a resolução de problemas e o pensamento crítico, e permitindo em alguns casos (fotografias, filmes, cartazes, caricaturas, etc.) que os alunos se tornem conscientes da manipulação das imagens e correspondentes narrativas discriminatórias e, ou mesmo, tendenciosas».*

Num estudo sobre a leitura e interpretação de cartoons e cartazes políticos desenvolvido por Melo, Gomes e Ferreira (2012: 3) constatam o seguinte: «é de sublinhar que as performances dos alunos mostram a ausência de saberes adstritos aos domínios da História de Arte e da Cultura Visual, denunciando dificuldades em identificar e compreender certos elementos ou estratégias técnico-artísticas, e adotar práticas de apreciação estética».

Emerge atender a Moreira (2004: 136) que considerou possível «indiciar que as fontes históricas iconográficas e documentos escritos primários são aqueles que mais dificuldades de interpretação levantam aos alunos» (Op. Cit: 136). Assim sendo, «devem por isso, os professores utilizar, sempre que possível nas suas aulas, as representações da História que mais agradam aos alunos, fontes históricas diversificadas» (Idem). Podemos ainda invocar a este respeito, Simão (2008: 91) quando refere que «os alunos têm mais facilidade em raciocinar com base em fontes escritas do que iconográficas, o que leva a ter que refletir tanto na formação dos docentes como na elaboração dos manuais para colmatar esta falta». Acrescentamos então que desta reflexão importa alertar para que os manuais invistam nos recursos iconográficos, o que poderá fazer mudar práticas de ensino e aprendizagem ligadas a estas fontes.

Assim e relativamente ao papel que as imagens devem ter no processo de ensino e aprendizagem da História, Barros (2007: 55) afirma:

*«Na medida em que os professores não tiveram contacto, na sua formação ou no seu quotidiano com as imagens históricas do século XIX, a não ser através do livro didático, torna-se difícil ensinar os alunos a lê-las ou delas abstrair algum tipo de informação, na medida em que elas não fazem parte do seu reportório cultural».*

Em função do que o autor refere, podem-se considerar que é importante ter em conta este domínio na formação de professores já que no seu país (Brasil), e com base em entrevistas realizadas, eles «relataram que, muitas vezes, entram em contacto pela primeira vez com as pinturas através dos livros didáticos ou de enciclopédias escolares que as contém» (Op. Cit: 55). Esta lacuna ocorre tanto no domínio das imagens de arte, como com outro tipo de imagens, como cartoons, fotografias, etc. A temática da literacia visual é uma vertente da Educação Histórica que deve preocupar todos os atores ligados ao ensino e aprendizagem da História.

Importa no quotidiano docente dar total sentido às imagens em todos os seus contextos, quer da criação artística propriamente dita, quer de todos os outros contextos económicos, políticos, sociais e culturais. Partilhamos com a autora (Melo, 2008) quando defende a necessidade urgente do fomento da literacia visual, pois no que ao Ensino Secundário diz respeito, os próprios exames nacionais a refletem, pois os seus enunciados apresentam já uma enorme diversidade de recursos imagéticos, para além dos verbais. Igual atenção tem vindo a ser dada no Ensino Básico, onde por exemplo, os testes intermédios, de realização não obrigatória, por parte dos alunos do 9º ano, que têm sido elaborados apresentam este mesmo tipo de fontes.

Segundo Melo (Op. Cit: 14 - 15) vários papéis podem assumir este tipo de fontes: «envolvimento», ligado ao campo da fruição visual/ estética e das emoções, sendo que a autora considera que, muitas das vezes se encontra afastada do dia-a-dia escolar. Por outro lado, estas fontes podem contribuir para o «desenvolvimento da empatia histórica», ao facto de ser necessário conhecer e analisar os contextos históricos e afins dos criadores e das obras artísticas, estabelecendo-se relações com o presente e a contemporaneidade dos próprios alunos. Um terceiro papel atribuído a estas fontes é o facto de se considerar estes «artefactos artísticos como fontes históricas primárias», associados às linguagens específicas da arte associadas aos contextos de tempo e espaço da sua criação. Finalmente, a linguagem artística

pode funcionar como «formas de expressão do conhecimento histórico aprendido». Importa ainda salientar:

*«A compreensão e a interpretação de imagens são pela sua natureza um conhecimento socialmente construído, mobilizando convenções/ representações culturais simultaneamente universais, locais e idiossincráticas. Esta dimensão social explicita-se mais claramente quando aquelas tarefas são feitas entre pares, desenvolvendo competências adstritas ao discurso declarativo, interrogativo e argumentativo, cujas narrativas são simultaneamente cognitivas, afetivas e imaginativas» (Op. Cit: 15).*

Alguns estudos têm sido realizados na área da literacia visual histórica dos quais podemos salientar Melo, Pinto e Ferreira (2008) e ainda Feio (2008).

O primeiro destes estudos decorreu no âmbito do Ensino Secundário. Segundo as autoras (2008: 171), «a leitura e interpretação de caricaturas», em que assentou este estudo, «pressupõem o conhecimento da sua natureza, ou seja, as técnicas gráficas que o criador utiliza na definição das suas ideias e sentimentos». E apresentam algumas «técnicas persuasivas que devem ser contempladas nos procedimentos didáticos dos professores» (Op. Cit: 172): Simbolismo, em que importa identificar os diferentes símbolos presentes nas caricaturas, de modo a que os alunos devem tentar reconhecer; Exagero, comportamento que os artistas por vezes têm, ao representarem de forma exagerada algumas características das pessoas e objetos retratados, em busca da representação de alguma ideia ou sentimento. O mais usual surge ligada à expressão facial, por exemplo. Importa que os alunos entendam o objetivo dos artistas ao exagerarem nestas representações; Legenda, coisa que os artistas normalmente fazem e por isso, importa que os alunos tentem clarificar as legendas e rótulos feitos nas representações; Analogia, quando os artistas estabelecem relações semelhantes nos objetos e pessoas de natureza diferente, de modo a que se possam ver sob perspetivas diferentes. Importa pois que os alunos identifiquem as situações que o artista compara; Ironia, associada à capacidade humorística do criador para expressar as ideias pretendidas. Para além disto importa ainda, por exemplo, identificar o tema, a opinião do artista (Op. Cit: 172, 173).

Este estudo com caricaturas selecionou o período do 25 de abril, e a passagem da ditadura para a democracia, que em Portugal fez nascer a luz do dia com inúmeras formas de expressão como estas. O estudo envolveu alunos do 10º e 12º ano de escolaridade, com a realização de tarefas, em primeiro lugar, para os primeiros, com «o preenchimento de uma ficha de levantamento do conhecimento tácito dos alunos sobre o que são caricaturas». Num «2º momento, os alunos tinham que analisar 4 caricaturas referentes ao 25 de abril», a que tinham



que atribuir um título, por exemplo. Aos alunos do 12º ano pediram tarefas semelhantes, «mas de um modo mais aberto» e as tarefas, em vez de serem realizadas em grupo, foram feitas individualmente» (Cfrs. Op. Cit: 174-180).

As autoras sentiram que «as principais dificuldades sentidas pelos alunos devem-se, fundamentalmente, à forma como o professor encara o uso de caricaturas na sala de aula: um momento lúdico e não como fonte histórica de uma riqueza informativa semelhante a qualquer outra fonte historiográfica», desempenhando, na maioria das vezes «uma função meramente ilustrativa» (Op. Cit: 185). Segundo as autoras (Ibidem), «este tipo de abordagem» deve-se «à ausência na formação inicial de professores de História de uma reflexão/ orientação sobre como trabalhar convenientemente este tipo específico de fontes».

Ao finalizarem a análise do seu estudo propunham a necessidade de se incrementar a utilização deste tipo de fontes em particular, como outras de natureza iconográfica, no quotidiano das aulas de História, para além da sua função meramente ilustrativa, considerando que «trabalhar a caricatura é um meio privilegiado para o desenvolvimento do sentido crítico, da construção autónoma do saber por parte do aluno, e da promoção de uma nova sensibilidade artística (Op. Cit: 186)». Estas dimensões aparecem contempladas na nossa investigação, nomeadamente nos questionários realizados junto dos alunos, e nas entrevistas feitas às professoras, em que as Finalidades da História (F) e as Atividades Pedagógicas (AP) abordam especificamente o papel da disciplina, como promotora do desenvolvimento da sensibilidade estética e do desenvolvimento de cidadãos ativos e críticos, por exemplo, e em que os professores desempenham um papel preponderante no desenvolvimento destas finalidades.

O estudo de Feio (2008: 189) incidiu na «exploração de um cartaz com função propagandística das ideias e valores do Estado Novo em Portugal», associada à análise, entre outras, da imagem, “A Lição de Salazar”, patente no livro de leitura da 3ª classe, de 1958. Estas imagens patentes nos livros escolares, «serviram para inculcar um conjunto de valores necessários à criação de uma sociedade norteada por uma harmonia social e por um respeito pelo regime». Foram 26, o número dos alunos envolvidos no estudo, que frequentavam o 9º ano de escolaridade. O autor pediu aos alunos para responderem às seguintes questões: Descreve a cena que vês na imagem; Qual a atividade que se pretende privilegiar nesta imagem? Quem domina o ambiente familiar? Qual o papel da mulher? De acordo com a imagem, qual é a importância da religião? O que se vê através da janela? O que significam esses elementos? Nesta imagem, encontras escrito a expressão: “Deus, Pátria, Família”. Procura os elementos

representativos desse lema e indica-os por escrito. Tendo em conta o que já estudaste e a imagem explica o significado do lema da pergunta anterior. Qual a intenção desta imagem?» (Cfrs. 200-203).

O autor (Op. Cit: 204), considerou, após o estudo efetuado, que,

*«De uma forma global os alunos perceberam o essencial da imagem», mas «não conseguem prestar atenção à imagem como um todo, e limitam a sua atenção aos pormenores mais visíveis. Tal aconteceu na pergunta n.º 1 onde ignoraram todo o cenário que envolvia a família, ou na pergunta n.º 8 em que apenas referiram os elementos mais evidentes. Não conseguem ainda ter em conta as várias dimensões das questões pedidas, como aconteceu na questão n.º 3 em que não referiram o papel da mulher. Os alunos aprenderam também um possível guião de procedimentos para a análise de uma imagem».*

Segundo o autor (Op. Cit: 204, 205),

*«A experiência assumiu-se como um espaço de construção autónoma do conhecimento histórico, que depois foi clarificado e/ ou corrigido coletivamente, onde o papel do professor se limitou a gerir as intervenções dos alunos e a correção linguística das respostas que entretanto foram escritas no quadro preto. Desta forma, e dado a relevância da análise de fontes icónicas para a construção de uma Educação Histórica, torna-se urgente que práticas como esta que foi apresentada se tornem presentes nas rotinas das aulas de História, sejam elas cartazes, caricaturas ou obras de arte».*

Esta última chamada de atenção por parte de Feio (2008) revela-se concordante com o anteriormente invocado no decurso do estudo de por Melo, Pinto e Ferreira (2008) e importa reforçarmos mais uma vez esta ideia da necessidade de mudarmos as nossas práticas quotidianas e utilizarmos as fontes de natureza icónica com maior regularidade e para além da mera ilustração, na procura de treinar competências e a literacia visual nos nossos alunos.

Uma última reflexão será feita sobre os **tipos de discurso**, aspeto que encontra eco no nosso estudo nas aulas audiogravadas no 12.º ano, realizadas no estudo exploratório e no definitivo (Ver Secção 4.3 – Capítulo 4), quer no capítulo 5, alusivo ao estudo definitivo (V. Secção 5.3 – Capítulo 5).

Jaubert et al (2010:14) reconheceram nos tempos mais recentes o seguinte:

*«Le statut du langage dans les situations scolaires d'apprentissage est actuellement réexaminé par les didacticiens de différentes disciplines (sciences, histoire, mathématiques, littérature...) qui cherchent à identifier ce que font les élèves et le maître avec le langage et le rôle éventuel des interactions langagières dans la construction des savoirs» (Op. Cit: 1).*

Ainda segundo estes autores, o tipo de linguagem e de interações discursivas, professor-aluno, aluno-aluno travadas no decurso do processo de ensino e aprendizagem, e na

construção dos diferentes saberes e conhecimentos são específicos de cada disciplina (Cfrs. Op. Cit: 2):

*«Cependant, l'analyse des interactions fait apparaître des différences fondamentales dans les objets de discours et les positions énonciatives qui se construisent, les valeurs sollicitées, les outils culturels convoqués... De ce fait les gestes professionnels langagiers mis en œuvre, apparemment transversaux, se révèlent en réalité spécifiques des communautés discursives disciplinaires dans lesquelles l'enseignant cherche à inscrire les élèves (Ibidem: 14).*

Focando a análise do discurso, partilhamos com Barbisan (1995: 12) quando defende que «há uma relação necessária entre o dizer e as condições de produção desse dizer. Essa relação constitutiva entre o discurso e a sua exterioridade (o sujeito e a situação) é a marca fundamental da análise do discurso». E estas circunstâncias devem estar sempre “sobre a mesa” quando se analisam e estudam os discursos.

A investigação linguística e a sua aplicação na análise do discurso em contextos educativos formais contribuíram para a caracterização de padrões de interação, analisando a natureza dos movimentos, a autoria da tomada da palavra e os papéis assumidos pelos professores e pelos alunos no processo de aprendizagem. Entre os tipos de padrões de interação identificados, o mais comum é aquele que apresenta uma sequência de três movimentos: iniciação (pergunta do professor), resposta (aluno tenta responder à pergunta) e avaliação ou um feedback à resposta do aluno. Este padrão consiste numa sequência de perguntas onde as respostas são frequentemente feita em coro, com frases pequenas e confirmando as palavras do professor. A iniciativa da tomada da palavra é quase sempre feita por este, e quando ela pertence aos alunos, limita-se em geral a pedir esclarecimentos.

No que diz respeito à aula de História é de referir o estudo de Lattimer (2008), que reconheceu, como por nós confirmado nas aulas analisadas, que a maior parte do tempo da aula é ocupada pelo professor a transmitir informação, fazendo perguntas fechadas, e aceitando ou recusando /reformulando as respostas dos alunos. Lattimer (2008) propôs cinco tipos de perguntas que considera essenciais para a aprendizagem da História e Estudos Sociais: 1. Perguntas que colocam dilemas, subvertem o óbvio, as ideias tácitas forçando a atenção para as incongruências; 2. Perguntas que não podem ser respondidas numa frase ou em duas, e que não pedem uma única resposta ‘certa’ e que frequentemente podem gerar outras perguntas; 3. Perguntas que permitem a relação entre o passado e o presente; 4. Perguntas que promovem o questionamento crítico da informação histórica de modo a contrariar a assunção e que a História

é um mero conjunto de factos; 5. Perguntas que desafiem os alunos a examinar as suas crenças e conceções, necessárias à consideração do multiperspectivismo na construção da História.

Melo, Gomes e Ferreira (2012: 2) constataram o seguinte:

*«O quotidiano da sala de aula de História ainda se marca pela presença predominante do discurso do professor seja ele de natureza explicativa ou interrogativa. A tomada da palavra é da sua iniciativa ou em diminuta frequência negociada com os alunos mesmo que, e uma vez mais, da autoria da professora que para tal os convida.»*

Melo (2012: 575) tem desenvolvido estudos com base na análise de transcrições de aulas de História, e concluiu que intermitentemente:

*«...as práticas interrogativas do professor refletem a presença /ausência de uma intencionalidade pedagógica, logo uma fraca presença de uma coerência entre as competências históricas que desejam desenvolver (a leitura e a compreensão de textos orais, escritos e de natureza e linguagens diversas) e as suas práticas discursivas orais e escritas. Defende que as perguntas devem permitir a expressão da 'voz pessoal' dos alunos de modo a que estes se sintam comprometidos no processo de interação onde possam eles próprios apresentar novas questões, o levantar hipóteses, de sínteses, etc.»*

Por fim, a mesma investigadora chama a atenção para a necessidade: «... dos professores terem uma formação específica sobre as práticas que mobilizam a leitura e a escrita pelos alunos de vários géneros de textos, e sobre o impacto dos seus discursos na aprendizagem» No mesmo texto (Op. Cit: 576), e citando Afflerbach (2007: 58, Adapt.), apresenta uma lista de perguntas metacognitivas que podem permitir aos professores refletir e avaliar a coerência entre a sua intenção pedagógica e as práticas 'reais':

*"Faço questões que são claramente lidas e compreensíveis para os alunos? Faço questões cujo nível é adequado ao material proposto? Faço questões que requerem diferentes níveis /tipos de raciocínio? As minhas questões seguem uma sequência lógica? As respostas dos alunos servem de guia para as minhas questões seguintes? As minhas questões são consistentes com as finalidades e ou objetivos da aula? Eu faço perguntas que avaliam a compreensão dos alunos? Eu faço perguntas desconstrutivas no caso da resposta do aluno ser incompleta ou superficial? Eu encorajo os alunos a responder a questões difíceis dando-lhes pistas ou reformulando-as? Eu evito perguntas fechadas que restringem a manifestação da aprendizagem dos alunos?"*

Nas suas reflexões finais, Melo (2012: 589-590) conclui:

*«- É de evitar perguntas que possam conduzir a respostas fechadas do tipo sim/não ou na apresentação de meros factos em frases pequenas. O mesmo se considera quanto às perguntas convergentes que tendem a pedir a repetição de uma resposta convencionalmente vistas como certas que mobilizam apenas a memória. Sustenta-se, pois, o uso de perguntas desconstrutivas que permitam a recolha de informação mais aprofundada num processo paulatino de inquirição. Este tipo de perguntas é mais frequentemente usado em entrevistas ou em tarefas /situação de 'pensar alto', e dependem de cada*

*situação de interação e da capacidade do professor /entrevistador de reagir à resposta anterior, colocando perguntas que ajudem a desmontá-la. Por vezes, os professores encontram dificuldades em distinguir as perguntas de clarificação e as de desconstrução. As primeiras restringem a pedidos de factos, limitadas ao domínio do objeto em interação, não problematizando as respostas anteriores gerando respostas antes respostas breves e rápidas. Já as segundas pretendem ajudar o aluno a refletir de um modo mais aprofundado sobre as ideias já explicitadas, daí que o tempo da sua resposta seja maior o que permite a mudança de enunciados reativos para reflexivos;*

*- Muitas dos enunciados interrogativos e explicativos do professor não podem ser planeados antecipadamente. Assim, eles dependem em primeiro lugar do compromisso dos professores na valorização das ideias dos alunos como conhecimento importante para a aprendizagem do conhecimento histórico, e da capacidade do professor de formular perguntas num também compromisso de atribuir aos alunos a autoria da inquirição das fontes e da construção do saber.»*

No discurso explicativo (Leal, 2001), o desafio do professor é saber oferecer um ‘texto’ que explicita os raciocínios que ela deseja que os alunos construam para que a compreensão seja bem-sucedida. É esta consciência que proporciona aos alunos as chaves operativas para clarificar as relações entre as várias ideias e conceitos que constituem a explicação do acontecimento /conceito, e não apenas entender, resumir e memorizar a informação. Daí a valorização dada à caracterização /observação do discurso dos professores e dos alunos, seja ela feita em contexto de auto-observação e ou feita por pares. Só ela nos pode permitir encontrar respostas a algumas (de tantas) perguntas, retomando algumas das referidas por Afflerbach (2007), do tipo: Que tipos de tarefas lhes são propostas? Que tipos de perguntas são feitos? São-lhes propostos diferentes estratégias de aprendizagem? Quem é a fonte de conhecimento? Os alunos falam entre si? Quem avalia a sua aprendizagem? O que aprendem os professores com os alunos? ...

Ao terminarmos este capítulo estamos certos de que muitos mais estudos podiam ter sido aqui invocados. A nossa intenção não foi esgotá-los, mas procurar exemplos que justificassem a atenção do corpo docente para estas ideias e para a sua utilidade na implementação de estratégias para o seu desenvolvimento, em contexto da sala de aula, tendo em vista melhorar e até fomentar a construção do conhecimento histórico, por parte dos nossos alunos, visando cada vez mais transformá-los em ‘pequenos historiadores’. Referimos aqui os últimos estudos levados a cabo, essencialmente, aqueles que têm sido desenvolvidos em Portugal.

É importante a continuação de investigações que possam esclarecer os professores sobre os modos como o conhecimento histórico se constrói.

Segundo Gago (2008: 55),

*«A aprendizagem em História será mais libertadora se professores e estudantes investirem as suas energias no potenciar de um quadro de referências dinâmico baseado nas atividades cognitivas aplicadas na construção da História como ciência. Este quadro de referências é construído em processo, constante e progressivamente desafiado, com problemas históricos criados, com vista a desenvolver uma visão abrangente de como a realidade histórica – nos seus diversos segmentos temporais – se desenvolve».*

Parece-nos de suprema importância, o papel de todos os intervenientes no processo de ensino e aprendizagem da História, em que a disciplina e o professor poderá fazer (re)criar e (re)avivar essa memória individual e coletiva. E neste processo, mais uma vez, reconhece-se a importância que deve ser dada às ideias de segunda ordem em paralelo aos conceitos e conteúdos substantivos, como afirma Dias (2008: 179):

*«À História não são pedidos apenas os conteúdos substantivos. Há que ultrapassar essa velha problemática e centrar a discussão (no Departamento Curricular e no Grupo Disciplinar) num nível mais complexo, que contemple o trabalho essencial com conceitos de segunda ordem, pois estes, sendo construídos com os conhecimentos substantivos são eles que estruturam todo o conhecimento histórico e constituem a base em que assentam as grandes contribuições da História para o desenvolvimento pessoal e intelectual dos jovens».*

Monsanto (2009: 59) reforça esta assunção dizendo:

*«É através do estudo e da exploração das ideias e conceções dos alunos e dos professores sobre a História, e nomeadamente sobre esta e os outros conceitos de segunda ordem, que poderão ocorrer mudanças na construção do pensamento e na aprendizagem dos alunos. É fundamental proporcionar a professores e alunos experiências de ensino e aprendizagem que lhes permitam explorar essas ideias para que essas mudanças ocorram e para que exista um crescimento do conhecimento histórico. Sem tratarmos destes conceitos centrais da compreensão histórica não poderemos pensar historicamente».*

## **CAPÍTULO 3. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO**

### **Introdução**

Num mundo em permanente mudança, a atual conjuntura apresenta um clima de aparente instabilidade em todos os níveis e setores socioeconómicos, afetando todos os seus “atores”, desempenhem eles seja o papel que for, com maior ou menor protagonismo. Ninguém pode fazer tábua rasa do que se passa à sua volta.

É na qualidade de atores do sistema educativo que nos situaremos ao abraçar o nosso estudo. Poderemos então realçar que o seu contexto é simultaneamente determinado a um nível macrossistémico, já que considera orientações normativas oriundas de estruturas centrais do Ministério da Educação, e a um nível microsistémico configurado pela dinâmica da escola e das suas salas de aula. O nosso enfoque será ao nível micro, da escola, da sala de aula, e em particular dos alunos e professores, que estudam e lecionam a disciplina de História A, pertença do currículo do Ensino Secundário.

Todas as mudanças, que são cada vez mais rápidas, vão afetando tudo e todos, a que não é alheia a disciplina de História, os seus processos de ensino e aprendizagem, com reflexo nos discursos e práticas de todos os seus intervenientes nesse processo. É neste panorama que as suas representações se vão (re)construindo.

O presente capítulo pretende descrever a metodologia de trabalho adotada, partindo do objetivo de estudo, da caracterização do contexto, da implementação com os momentos e instrumentos utilizados e da metodologia de análise. Num último momento, referir-nos-emos brevemente ao estudo exploratório, o qual teve uma enorme importância, tendo em vista a melhoria e a reformulação dos diferentes instrumentos de recolha de dados. Assim, será dedicado a este um capítulo independente (V. Capítulo 4).

### **3.1- Objetivo do estudo**

O nosso estudo procura saber, no âmbito do Ensino Secundário e na disciplina de História A, em particular, no seu processo de ensino – aprendizagem, como os diferentes atores - alunos e professores se situam relativamente às finalidades da História, às características de

um bom professor de História, às atividades pedagógicas, que mais ou menos se levam a cabo e quais as que mais ou menos se gostam de realizar. Procuraremos uma análise comparativa entre as ideias dos alunos e dos seus professores, desde o 10º ao 12º ano de escolaridade, relativamente às concepções e práticas do ensino e aprendizagem da História A e que funções e impactos essas práticas e concepções têm no ensino e aprendizagem da disciplina em si. Para isso, desenharam-se as seguintes questões e sub-questões investigativas:

**- Quais são as concepções e práticas do ensino e aprendizagem da História A dos professores e alunos do Ensino Secundário?**

- Quais são as concepções sobre as Finalidades da História?
- Quais são concepções sobre o que é ser um ‘Bom Professor de História’?
- Quais são as atribuições de importância e a frequência de uso das atividades pedagógicas realizadas na aula de História?

**- Qual é o impacto dessas concepções e práticas no ensino e aprendizagem da História A do Ensino Secundário?**

Na demanda de encontrar respostas às perguntas de investigação acima indicadas, usámos o seguinte desenho:

**Quadro 1: Desenho de investigação**

<b>Momentos</b>	<b>Questões de investigação</b>	<b>Instrumentos *</b>	<b>Constructos / Informação esperada</b>
<b>1</b>	<b>1- Quais são as concepções e práticas do ensino e aprendizagem da História A dos professores e alunos do Ensino Secundário?</b>	Questionário /alunos 10º, 11º, 12º	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Conhecimento histórico: Conceitos operatórios; Conhecimento substantivo; Competências</li> <li>▪ Processo de ensino – aprendizagem: Discursos, Estratégias de aprendizagem; Avaliação</li> </ul>
<b>2</b>		Entrevista semiestruturada / Professores 10º, 11º, 12º	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Concepções e critérios de relevância histórica e pedagógica</li> <li>▪ Metodologias adotadas: discursos e práticas</li> </ul>
<b>3</b>		Audiogravação de 1 aula do 12º ano /transcrição	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Discurso do professor e dos alunos:</li> </ul>



<b>4</b>		Entrevista semiestruturada ao professor do 12º ano em paralelo ao visionamento da audiogravação da aula	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Padrões de interação</li> <li>- Discurso explicativo e interrogativo</li> <li>- Conhecimento substantivo histórico</li> <li>- Estratégias e recursos: relevância e adequação histórica e pedagógica</li> </ul>
<b>5</b>		Entrevista semiestruturada aos alunos em paralelo ao visionamento da audiogravação da aula (amostra reduzida)	
<p>* Algumas das perguntas presentes nos instrumentos (Momentos 3,4 e 5) focalizarão uma das temáticas históricas presentes nos programas da disciplina de História A que foram decididas pelos professores titulares das turmas.</p>			

Este desenho adotou procedimentos adstritos a um estudo de caso de natureza qualitativa e descritiva, em que o investigador teve contacto direto com os diferentes elementos da amostra. Para a recolha da informação recorreu à técnica do inquérito por questionário, à entrevista semiestruturada e a audiogravações. A propósito do debate centrado na diáde - qualitativo *versus* quantitativo, invocamos Stake (2009: 53):

*«É a distinção entre que tipo de conhecimento visar que separa fundamentalmente a investigação quantitativa da qualitativa. Talvez de forma surpreendente, esta distinção não está diretamente relacionada com a diferença entre os dados quantitativos e os qualitativos, mas sim com a diferença entre procurar causas versus procurar acontecimentos. Os investigadores quantitativos privilegiam a explicação e o controlo; os investigadores qualitativos privilegiam a compreensão das complexas inter-relações entre tudo o que existe».*

O mesmo autor explica mais claramente esta distinção (Op. Cit.: 55):

*«Para estreitar a busca da explicação, os investigadores quantitativos apreendem o que está a acontecer em termos das variáveis descritivas, representam os acontecimentos com escalas e medidas (Ex., números). Para estreitar a busca da compreensão, os investigadores qualitativos apreendem o que está a acontecer em episódios chave ou testemunhos, representam os acontecimentos com a sua própria interpretação direta e histórias (p. ex., narrativas)».*

Dado que nosso estudo inclui a análise de discurso (V. Secção 4.3 do Estudo Exploratório; Secção 5.3 do Estudo Definitivo), partilhamos da opinião de Nogueira (2001: 34) quando salienta a especificidade deste procedimento: «Enquanto na metodologia positivista quantitativa, grande quantidade de dados pode aumentar o grau de fiabilidade na generalização dos resultados, o mesmo não se pode dizer das abordagens qualitativas como a análise do discurso. O trabalho com os “dados” é muito intenso e difícil de sintetizar».

Por outro lado, as próprias questões de investigação dos estudos de natureza quantitativa/ qualitativa são, na sua formulação, também orientadas (Stake, 2009: 56; 57).

*«Assim, nos estudos quantitativos a pergunta de investigação procura uma relação entre um número limitado de variáveis (...) nos estudos qualitativos, as perguntas de investigação orientam-se geralmente para casos ou fenómenos, procurando padrões de relações imprevistas, mas também de outras já esperadas (...) as condições situacionais não são conhecidas antecipadamente nem são controladas».*

De entre outras características dos estudos qualitativos, salientamos uma das apontadas por Stake (Op. Cit.: 63), e que para nós representa também um objetivo do nosso estudo, a que persegue o fito de que as nossas análises e inferências devem ajudar «os leitores a fazerem as suas próprias interpretações».

Em função do já referido, e a propósito dos estudos qualitativos, assumimos também que o nosso estudo se insere no tipo de metodologia qualitativa, designada por *grounded theory*. Segundo Fernandes e Maia (2001), ela surgiu no âmbito de estudos de natureza sociológica (Glasser & Strauss; Strauss, 1967; 1978; Strauss & Corbin, 1990; 1998), em que é valorizado particularmente o papel do investigador em todo o processo de investigação. Fernandes e Maia (2001: 53) assinalam:

*«Os diferentes autores que se debruçam sobre a grounded theory partilham o abandono da crença na existência de uma verdade sobre uma realidade externa que pode ser descoberta, valorizando as condições contextuais em que os fenómenos ocorrem, ou seja, a teoria é “enacted” num processo em que coexistem interpretações de múltiplos atores. (...) Apresenta algumas similaridades com outras metodologias qualitativas, nomeadamente quanto aos materiais que podem ser analisados, como entrevistas, observações de campo assim como documentos de todos os tipos (diários, cartas, autobiografias, biografias, relatos históricos, jornais, vídeos e outros materiais dos media) entre outros. O grounded theorist, tal como outros investigadores qualitativos, assume a responsabilidade do seu papel interpretativo e inclui as perspetivas das vozes que são estudadas».*

Esta metodologia assume-se também como utilizadora de técnicas de análise qualitativa e quantitativa, explicitando os seus papéis deste modo: «Os investigadores da grounded theory não estão interessados em criar teoria sobre os atores individuais, mas sobre os padrões de ação e interação entre vários tipos de unidades sociais, sobre processos decorrentes das mudanças nas condições quer internas, quer externas, aos fenómenos em estudo» (Op. Cit.: 54). Assim, a nossa análise pressupõe um «método de comparação constante», pois este «método de comparação constante é o princípio central da grounded theory e consiste num movimento contínuo entre a construção do investigador e o retorno aos dados, até este processo ficar “saturado” (Op. Cit.: 55). Este define-se, de acordo com Fernandes e Maia (Op. Cit: 64),

como «um movimento entre um questionamento constante e recursivo a propósito dos dados que são recolhidos e a comparação constante entre as propostas que são encontradas para as questões e os dados que as suscitaram». Importa ainda enfatizar que, no processo de análise dos nossos dados, particularmente os oriundos da aula audiogravada, esta metodologia foi aplicada, pois aplicou-se «a codificação aberta, ou seja decompôs-se» a transcrição da aula «em unidades de análise» (Op. Cit.: 64).

### **3.2 Contexto de implementação: escolar e curricular**

#### **3.2.1 A escola**

O estudo foi implementado numa escola secundária com terceiro ciclo do ensino básico, situada numa pequena cidade da zona norte litoral pertencente ao distrito de Aveiro. Trata-se de um concelho composto por 8 freguesias, as quais abrangem um total de 53 994 habitantes, sendo que a população da cidade é de 26 997, de acordo com os últimos censos de 2011<sup>21</sup>.

Esta escola apresenta uma grande heterogeneidade de tipos de alunos, provenientes ora da área urbana contígua à escola, ora provenientes das suas áreas limítrofes, em que as realidades socioeconómicas são também muito heterogéneas, cobrindo todos os setores da atividade económica. Todos são importantes na realidade em que se insere a escola, ainda que o setor secundário seja dos mais representativos, em particular as indústrias transformadoras e o setor químico, um dos mais significativos na região. Para além deste, podem-se salientar as indústrias de produtos alimentares, as de produção e comercialização de eletrodomésticos, as de plásticos e transformação de materiais plásticos, as de componentes metálicos (corte e comercialização de metais) e as de rações para animais, entre outras. A título de curiosidade, existe no concelho, desde 1923, a transformação de produtos lácteos, graças ao espírito empreendedor do nosso único nobel da medicina – O Professor Egas Moniz, o qual cofundou a Sociedade de Produtos Lácteos, em 1926, a primeira fábrica a produzir leite em pó simples – a primeira do país e que veio a ser adquirida pela Nestlé, responsável pela continuidade da produção desse mesmo produto e de uma vasta gama de cereais alimentares, cafés, natas e outros produtos para a restauração. Refira-se ainda que algumas das indústrias e atividades económicas gravitam à volta destas indústrias transformadoras. É de sublinhar que um grande

---

<sup>21</sup> Estes dados são oriundos do sítio da Câmara Municipal da cidade onde se insere a escola (consultado em 2013.06.10).

número de pessoas que trabalham no setor secundário tem na agricultura, na pecuária e na pesca uma estratégia de complementarem os seus rendimentos. Nestas atividades primárias há ainda muitas pessoas que delas fazem depender toda a sua subsistência e que também têm bastante peso na produção regional (Exemplo: produção leiteira, gado, entre outros). Finalmente, o setor terciário acaba por ser um apoio e suporte às outras atividades anteriormente referidas e tem vindo a ganhar terreno no panorama local, ligadas ao setor bancário, ao da saúde (clínicas diversas e ainda um hospital), aos gabinetes de contabilidade e finanças, e, por último, o setor turístico, sobretudo de natureza, ligado a diferentes percursos ligados à ria, designados de “BIORIA”.

Importa referir que a escola alvo do estudo, em 2012/2013 era constituída por 163 professores e 43 assistentes operacionais. Relativamente aos alunos, estes distribuem-se pelo 3º ciclo do ensino básico e secundário e ainda pelo ensino noturno com Cursos EFA -Educação e Formação de Adultos (30 alunos) e ainda lecionando português para estrangeiros (26 alunos). O ensino diurno é composto por 1227 alunos, distribuídos da seguinte forma<sup>22</sup>:

**Tabela 1: Universo dos alunos da escola alvo do estudo (2012/2013) - Ensino diurno**

<b>Ensino regular</b>	<b>Turmas</b>	<b>Nº de alunos</b>	<b>Subtotais</b>
7º Ano	7	170	
8º Ano	6	130	
9º Ano	6	128	
CEF	2	45	
			473
<b>Ensino Secundário</b>			
10º Ano	6	141	
11º Ano	6	139	
12º Ano	5	92	
			372
<b>Secundário profissional</b>			
10º Ano	7	183	
11º Ano	7	93	
12º Ano	7	106	
			382
<b>Total</b>			<b>1227</b>

Importa ainda assinalar, ao terminar esta breve descrição, que a Escola onde se desenrolou a investigação agregou-se, a partir de janeiro de 2013, a outros dois agrupamentos escolares situados um na área urbana onde se situa a escola-alvo e a outra a poucos quilómetros de distância. Estes agrupamentos lecionam o 2º e 3º ciclos do ensino básico e

<sup>22</sup> Dados oficiais fornecidos pela direção da escola.

começam já a ministrar também o 1º ciclo. Estas alterações acabaram por não ter qualquer implicação no estudo, embora venham a provocar alterações num universo de pessoas cada vez maior e que no presente passou a ser constituído por 3130 alunos, envolvendo 16 escolas (do Pré-escolar ao 12º ano) e mais de 500 elementos do pessoal docente e não docente<sup>23</sup>.

A escolha da realidade escolar desta escola deve-se ao fato do investigador lecionar na mesma, conhecendo, por isso, a sua realidade, bem como ao conhecimento dos contextos profissionais e pedagógicos que o envolvem. Esta situação, relacionada com um estudo de caso, de acordo com Correia e Pardal (1995: 23), facilita, em parte, qualquer tipo de investigação, pois em termos de exploração, «este tipo de estudo, de grande utilidade na investigação científica, visa essencialmente abrir caminho a futuros estudos». Por outro lado, no seu aspeto descritivo, «este modelo centra-se num objeto, analisando-o detalhadamente, sem assumir pretensões de generalização», e, em termos práticos, permite «responder aos mais diversos fins», levando estes autores a citarem Bruyne et al. (1991: 225) e a dizerem que visam «estabelecer o diagnóstico de uma organização ou fazer a sua avaliação, seja porque procuram prescrever uma terapêutica ou mudar uma organização». Uma das justificações para o nosso estudo pode alicerçar-se no ponto de vista de Stake (2009:20):

*«O nosso tempo e o acesso ao trabalho de campo são quase sempre limitados. Se pudermos, precisamos de escolher casos de fácil acesso e que acolham a nossa investigação, talvez para os quais se possa identificar um informador futuro e com atores (as pessoas estudadas) dispostos a comentar sobre certos textos de rascunho».*

E este é, de facto, o caso da escola e dos atores alvo da nossa investigação, onde o próprio investigador se move, facilitando por isso a sua ação. Ainda na aceção de Stake (Op. Cit: 107), concordamos com ele, quando, acerca dos estudos de caso, refere que

*«O investigador de caso desempenha papéis diferentes e tem opção quanto à forma como eles são desempenhados, Os papéis podem incluir ser professor, observador participante, entrevistador, leitor, contador de histórias, defensor, artista, conselheiro, avaliador, consultor, entre outros. Cada investigador toma decisões contínuas, de forma consciente ou inconsciente, sobre que ênfase dar a cada papel».*

E assumimos, em função do anteriormente exposto, ter exercido alguns desses papéis.

---

<sup>23</sup> Dados fornecidos pelo Diretor da Comissão Administrativa Provisória (junho de 2013).

### 3.2.2 A disciplina de História A

Como já referido, este estudo focalizará a disciplina de História A no Ensino Secundário, que pertence à *estrutura curricular* do Curso Científico – Humanístico de Línguas e Humanidades. Esta área de estudos, vocacionada iminentemente para prosseguimento de estudos, abre portas para as áreas das Ciências Sociais e Humanas das quais podemos destacar, atendendo às escolhas que vão sendo feitas pelos nossos alunos, o Direito, as Relações Internacionais, os Estudos Linguísticos, o Jornalismo, as Ciências da Comunicação, a História, a Geografia, o Serviço Social, a Psicologia, a Gestão, entre outros.

Os *conteúdos programáticos* abrangidos pelos três anos de escolaridade envolvidos (10º, 11º e 12º anos) cobrem uma amplitude temporal que vai desde As Civilizações Clássicas (Grécia e Roma) à História Contemporânea. Estas temáticas não são totalmente desconhecidas dos alunos, uma vez que foram lecionadas no 3º ciclo do Ensino Básico, ainda que de forma menos aprofundada, devido à reduzida carga letiva dada à disciplina em todo esse ciclo de ensino (Média de 3,5 aulas de 90 minutos até ao ano letivo de 2011/2012 e de 4, a partir de 2012/2013).

Os conteúdos eleitos para a disciplina pelos diferentes anos de escolaridade são os seguintes (V. Quadro 2):

**Quadro 2: Conteúdos programáticos /anos de escolaridade**

10º Ano de escolaridade	11º Ano de escolaridade	12º Ano de escolaridade
Módulo Inicial – Estudar/ Aprender História Módulo 1 – Raízes mediterrânicas da civilização europeia – cidade, cidadania e império na Antiguidade Clássica Módulo 2 – Dinamismo civilizacional da Europa Ocidental nos séculos XIII a XIV Espaços, poderes e vivências Módulo 3 – A abertura europeia ao mundo – mutações nos conhecimentos, sensibilidades e valores nos séculos XV e XVI	Módulo 4 – A Europa nos séculos XVII e XVIII – Sociedade, poder e dinâmicas coloniais  Módulo 5 – O liberalismo – Ideologia e revolução, modelos e práticas nos séculos XVIII e XIX  Módulo 6 – A civilização industrial – Economia e sociedade; nacionalismos e choques imperialistas	Módulo 7 – Crises, embates ideológicos e mutações culturais na 1ª metade do século XX  Módulo 8 – Portugal e o mundo. Da 2ª Guerra Mundial ao início da década de 80 – Opções internas e contexto internacional  Módulo 9 – Alterações geoestratégicas, tensões políticas e transformações socioculturais no mundo atual.

A disciplina de História A, ao relacionar-se com toda(s) a(s) realidade(s) humana(s) (presentes em outras disciplinas) “exige” por parte de quem ensina/ aprende a necessidade de compreender como os seres humanos se relacionam em diferentes dimensões da existência humana e permite abrir horizontes e até “tomar decisões”. Mattoso (1998), com o qual

concordamos, ao falar acerca da crescente importância e destaque que as disciplinas de Matemática e Português têm vindo a ter, salienta:

*«É preciso não esquecer a História, que também fazia parte do elenco das disciplinas essenciais do ensino elementar. É por meio dela que se adquire a consciência do tempo social. A História deve ser colocada ao lado das outras duas disciplinas cuja importância fundamental acaba de ser reconhecida oficialmente. Ao contrário das outras Ciências Sociais, é indispensável para inculcar a noção da diacronia e da dimensão social total do mundo em que vivemos. Tudo o que é humano se passa no tempo e no espaço e tem atores e responsáveis. Nada melhor do que narrar, de tudo o que se passou no Universo, aquilo que nos diz respeito, por ter condicionado direta ou indiretamente a comunidade em que vivemos, para adquirir a noção do lugar da pessoa no mundo. Sem a História, porém, não se pode ter a noção de tempo e sociedade. Da solidez do ensino destas três disciplinas depende a solidez de tudo o mais».*

No seguimento deste ponto de vista, partilhamos também da opinião de Guinote (s/d), que, a dada altura de um dos seus artigos de opinião, refere que

*«A redução da História nos currículos do Ensino Básico e Secundário a disciplina menor, quase acessória, com um programa desmesurado para o tempo disponível para o lecionar, é apenas o sinal mais visível de uma tendência dos poderes do momento, deste momento, para tentarem apagar nas novas gerações o lastro do conhecimento de um passado que, conhecido para além de um fio ténue e do que é anedótico, poderia colocar em risco a adesão acrítica e não informada aos slogans vazios de conteúdo com que são quotidianamente bombardeados».*

Creemos que foram opiniões como estas que levaram, por exemplo, no 3º ciclo a que a disciplina de História “ganhasse” mais um segmento de 45 minutos para a leção dos seus conteúdos, no presente ano letivo de 2012/ 2013. No entanto, e no Ensino Secundário, há professores que, decorrentes da sua prática de ensino aprendizagem, vão criticando os próprios conteúdos privilegiados no programa, quanto à sua estruturação, e, por exemplo, ao (ínfimo) papel que é dado à História de Portugal, que se vai diluindo nos outros assuntos de amplitude europeia ou mundial. É disso exemplo a opinião da P12 do nosso estudo exploratório, aquando da realização da entrevista e que, no momento de se pronunciar sobre a aula propriamente dita, referiu o seguinte acerca dos programas:

*«A matéria deve ser articulada. Ela está por fatias. Esta duma forma tradicional. Mesmo a História de Portugal. Um bocadinho aqui. Um bocadinho no 2º Período... Falta uma articulação temática. Eles têm três grandes áreas e no exame não fazem isso. Pegam por ex: em dois textos de Portugal e fazem um questionário que te articula a matéria, do 1º, do 2º e 3º período. E eles são obrigados a fazerem esse raciocínio e isso não é muito fácil para eles. É um aspeto negativo. (...) Acho que os de 10º e 11º estão mal organizados. O do 12º está feito com muito mais bom gosto. Os de 10º e 11º são super tradicionais, em termos de conteúdos. É mais do mesmo, seguindo a estrutura do básico. Continuo a condenar grandemente o tipo de organização de programas de básico e secundário, que não deveriam ser sobrepostos», P12*

A propósito dos programas e dos seus conteúdos destinados à História de Portugal, partilhamos do parecer dado pela Associação dos Professores de História (APH) ao DES (Departamento do Ensino Secundário), que em janeiro de 2001, acerca do programa das disciplinas de História A e História B (dos cursos de Ciências Socioeconómicas), refere:

*«Constata-se que a questão do lugar atribuído à História de Portugal não foi suficientemente clarificada. Revela-se uma maior rubricação dos aspetos da História de Portugal e, até, a introdução de mais conteúdos face ao programa anterior. A indefinição acerca do papel da História de Portugal na economia global do programa concretiza-se na oscilação entre o papel estruturante que aparentemente lhe é atribuído nas competências e na opção que se faz por conteúdos referentes à História de Portugal como conteúdos de aprofundamento e entre a manutenção das finalidades e objetivos constantes do programa anterior, bem como as designações adotadas para os módulos que privilegiam a História geral, com exceção do módulo 8 no programa A. Parece-nos que a opção por adequar as designações dos módulos à essencialidade da listagem de conteúdos dos mesmos contribuiria para uma maior coerência interna do programa e das suas linhas de desenvolvimento problema»<sup>24</sup>.*

No parecer emanado pela APH, esta instituição elogia o surgimento do Módulo Zero, ou inicial, na estrutura do programa de História A e inserido no início do 10º ano de escolaridade.

Acerca da disciplina, e para procedermos a uma síntese sobre esta questão, partilhamos também do ponto de vista publicado pela Direção da APH (Associação dos Professores de História) que, num dos seus artigos, refere o seguinte:

*«As reformas dos Ensinos Básico e Secundário, Politécnico e Universitário concretizadas em Portugal nas últimas décadas contribuíram para a diminuição do peso quantitativo e qualitativo da historiografia nos currículos escolares – da História, da Arqueologia, da História da Arte e das tecnologias delas derivadas. No entanto, a sua natureza estruturante e de carácter extensivo, as múltiplas correlações com a realidade atual pressupõem e justificam quer uma formação particularmente exigente dos professores, quer um contacto regular dos estudantes com a área de saber em causa. A disciplina de História pode, assim, contribuir para a promoção de competências gerais, transversais e específicas, para combater a hegemonia da cultura de massas e do absentismo cívico, para a consolidação de uma consciência social aberta, democrática e participativa. (...) Saber História é pois saber interpretar e analisar o passado, o que pressupõe, desde logo, capacidade de escolha, capacidade crítica para analisar a informação disponível. E essa capacidade adquire - se no confronto com os vestígios do passado (as fontes), percebendo que aquele é tecido de uma enorme variedade de perspetivas. A História, através das suas ferramentas de análise, possui a capacidade de destruir ideias feitas e, assim, levar a repensar o presente, contribuindo para o desenvolvimento da Humanidade».<sup>25</sup>*

É de realçar que o desenho do estudo e os diferentes instrumentos se desenharam, de forma coadunada, com os normativos e orientações ministeriais (M.E., 2001), onde a terminologia, por exemplo, das “competências” era aí apontada. No entanto, durante o decurso

<sup>24</sup> “Parecer da direção da APH sobre as propostas de programas de História (A e B) dos cursos gerais 10º ano”. Disponível em APH, In: [http://aph.pt/docs/misc/geral10\\_2001.pdf](http://aph.pt/docs/misc/geral10_2001.pdf) (Consultado em 2013.06.22).

<sup>25</sup> “A História é uma disciplina estruturante” (A partir do artigo publicado no Diário de Notícias a 10 de Novembro de 2011. Disponível em APH: <http://aph.pt/docs/misc/HistoriaDisciplinaEstruturante.pdf> (consultado em 2013.06.22).



da nossa investigação, em 23 de dezembro de 2011, este documento foi revogado pelo Despacho nº 17169/ 2011 de 23/12, sendo que agora, e para a maioria das disciplinas, se fixaram “metas curriculares”, as quais, no decurso do início de 2013, se colocaram à disposição para discussão pública. E, até ao final deste ano letivo (2012/2013), apenas se fixaram as ditas metas para o 2º ciclo, na disciplina de História e Geografia de Portugal e para o 3º ciclo, na disciplina de História, para o 7º e 8º anos de escolaridade. Contudo, e como o estudo estava já previamente delineado e estruturado de acordo com os documentos oficiais, continuamos a adotar a terminologia e nomenclatura já traçadas – a das competências, de modo a não desestruturar todo o trabalho já feito. Importa referir:

*«As metas curriculares estabelecem aquilo que pode ser considerado como a aprendizagem essencial a realizar pelos alunos, em cada um dos anos de escolaridade ou ciclos do ensino básico. Constituinte um referencial para professores e encarregados de educação, as metas ajudam a encontrar os meios necessários para que os alunos desenvolvam as capacidades e adquiram os conhecimentos indispensáveis ao prosseguimento dos seus estudos e às necessidades da sociedade atual»<sup>26</sup>.*

As metas curriculares fixadas para o 7º e 8º ano de escolaridade, que, na ótica da APH (2013: 1), atendendo à extensão dos conteúdos constantes nos programas da disciplina, «passam a constituir o documento curricular de referência, que passam a orientar avaliações, aulas, atividades e materiais de apoio ao ensino, tivessem tido em consideração a referida extensão de conteúdos, procedendo-se a uma racionalização dos mesmos»<sup>27</sup>. Ainda, no âmbito desta “apreciação crítica” emanada por esta Associação refere que essa «proposta para discussão pública não só manteve a mesma quantidade de conteúdos, como acrescentou muitos outros. E isso não nos parece razoável». E a este propósito referem mesmo alguns conteúdos que consideram serem «de grande complexidade, atendendo ao nível etário a que se destinam» (alunos do 7º ano de escolaridade e referem o mesmo para os alunos do 8º ano), como «atribuir a diferenciação da produção artística (na arquitetura, na escultura, na pintura) à afirmação do poder imperial e da hierarquização social no Antigo Egito», ou «descrever a evolução do relacionamento entre o mundo grego e o império persa» entre outros (Op. Cit: 2). Criticam ainda a «formulação dos descritores, que «também não é sempre a mais adequada», pois «acontece com alguma frequência uma meta de aprendizagem incluir uma outra, um conteúdo estar dentro de outro conteúdo, situação que complexifica todo o processo de

---

<sup>26</sup>Informação retirada da página oficial do Ministério da Educação e Ciência. In: <http://www.dge.mec.pt/index.php?s=noticias&noticia=396> (Consultado em 2013.07.11).

<sup>27</sup> Apreciação crítica sobre as metas curriculares quando estas foram postas à discussão pública. In [http://aph.pt/docs/misc/exames/used/Metas\\_Curriculares-7-8-APH.pdf](http://aph.pt/docs/misc/exames/used/Metas_Curriculares-7-8-APH.pdf) (Consultado em 2013.07.09)

aprendizagem, se pensarmos que estes descritores corresponderão ou deverão corresponder a desempenhos concretos dos alunos» (Ibidem). E como exemplo, apresentam, entre outros o seguinte: «conhecer a economia de produção e a diferenciação social e a sua relação com as novas formas religiosas e manifestações artísticas do neolítico» (Op. cit: 2,3). Importa referir que a elencação de aspetos “negativos” ligados a estas metas é apresentada nesse documento de “apreciação crítica” de forma pormenorizada e fazem-nos perspetivar que estas “anomalias” poderão vir a ser mantidas nas metas que vierem a ser fixadas para os restantes anos de escolaridade e que a acontecerem podem influenciar as aprendizagens efetivas que se pretendem dos nossos alunos.

No Ensino Secundário, a carga letiva semanal da disciplina de História (A) é bem mais elevada, distribuindo-se em 3 blocos de 90 minutos semanais e ao longo dos três anos que compõem este ciclo de estudos. É no final deste ciclo que os alunos são sujeitos à avaliação externa (exames nacionais), com toda a pressão que ela impõe, primeiramente aos alunos e seus professores, depois às escolas, e, por último, ao Ministério da Educação, a quem, por vezes também são imputadas muitas responsabilidades, sobretudo às equipas que procedem à elaboração dos exames nacionais (GAVE – Gabinete de Avaliação Educacional). É de salientar que todos os anos, nas épocas/ fases de realização de exames, para além dos jornais diários, também as associações de professores/ “sociedades” ligadas às diferentes áreas disciplinares se pronunciam sobre o tipo de provas e exercícios nelas contidos, analisando o seu grau de dificuldade e do seu “(des)equilíbrio”/ (des)adequação”, enquanto estrutura e a sua relação com os diferentes programas. Estes diferentes pontos de vista acabam por fazer eco junto das instituições ministeriais, nomeadamente no GAVE, exercendo, mesmo que levemente, alguma forma de pressão sobre os seus responsáveis. Esta situação parece acontecer com maior ênfase quando os resultados obtidos são piores do que os do ano letivo anterior. Procede desta realidade, também, a necessidade premente de se cumprirem, na íntegra, os programas da disciplina e, em particular, os do último ano do ciclo – o 12º ano, pois é sobre estes conteúdos que incidem os exames nacionais. Podemos sublinhar também que os programas, ou melhor o seu cumprimento, também pressionam os diferentes atores envolvidos, em particular, no 12º ano, altura em que os alunos são sujeitos à avaliação externa. Esta pressão poderá aumentar no caso dos conteúdos-alvo destas provas se estenderem aos anos precedentes (10º e 11º anos), possibilidade que tem vindo a ser discutida, e que se esperava que viesse a acontecer no final do ano letivo de 2012/ 2013, resultando num aumento da ansiedade dos alunos, dos pais e

encarregados de educação e mesmo dos professores. Este ambiente verificou-se nas escolas, dando azo a juízos e conjeturações por parte dos intervenientes e que foi visível nos meios de comunicação social, com alguns artigos sobre o assunto, transparecendo o grau de preocupação geral. Os ecos dessa possível alteração evidenciou-se num aumento do descontentamento de todos os envolvidos, verbalizado de boca em boca, atendendo sobretudo ao grande leque de conteúdos lecionados ao longo dos três anos de escolaridade (V. Quadro 2) e que, *a priori*, poderia significar uma diminuição do sucesso nos ditos exames. Resultado desse descontentamento público, ou não, o que é certo é que em 2012/2013, os exames nacionais, nomeadamente de História A, com o Código 623, abrangeu apenas os conteúdos do 12º ano de escolaridade. Importa salientar finalmente, que a disciplina de História A funciona, para a maioria dos alunos que a frequentam, como específica, e que, por isso, tem peso consoante os resultados obtidos no acesso ao ensino superior. Daí que a preocupação sobre os conteúdos alvo de exame seja uma realidade, embora comum e extensível às diferentes disciplinas de carácter trienal: lecionadas nos três anos de escolaridade (10º, 11º e 12º anos de escolaridade).

A escolha destes *anos letivos* para o nosso estudo justificou-se pelo facto da disciplina de História fazer parte da componente de formação específica do desenho curricular e por abranger os três anos do Ensino Secundário deste curso.

### **3. 3 A amostra**

Importa, desde já, destacar que, relativamente aos professores como aos alunos alvo do nosso estudo, todo o universo existente na escola fez parte da nossa amostra, ou seja, todos os professores que lecionavam História A e todos os alunos que frequentavam a disciplina de História A, no Ensino Secundário. Relativamente ao tamanho da amostra, partilhamos do ponto de vista de Nogueira (2001: 34, 35), que, a propósito da análise do discurso, refere que «foge à tradição da ciência convencional e não se preocupa com números elevados. O próprio facto de ter de ser o investigador a efetuar as entrevistas é, desde logo, um fator que limita o número da amostra», coisa que apesar de tudo, no nosso estudo não se coloca, uma vez que todo o universo existente no “caso” estudado estava à disposição do investigador e que vai aproveitar para investigar – professores e alunos.

A amostra dos *professores* é composta pelo número total dos que lecionam os três anos de escolaridade (10º, 11º e 12º anos de escolaridade) na escola escolhida, sendo que

cada um leciona apenas um dos anos de escolaridade<sup>28</sup>. Esta situação poderá permitir comparar e/ ou aferir possíveis divergências quer nos discursos, quer nas práticas de ensino e aprendizagem, na forma como estas farão eco nos respetivos alunos, e considerar a presença de uma cultura de escola /departamento de Ciências Sociais.

As docentes entrevistadas são licenciadas em História e duas delas obtiveram outros graus (pós-graduação em Formação Pessoal e Social e mestrado em História Contemporânea). Relativamente ao serviço letivo distribuído no ano de implementação deste estudo, apenas a P10 lecionava em exclusividade no Ensino Secundário. A P11 lecionava a duas turmas do 7º ano e outras duas do 9º ano de escolaridade. A P12 lecionava a uma turma do 8º ano e a outra do 9º ano, sendo que exercia ainda a função de Diretora de Turma do 8º ano. É de salientar o tempo de serviço destas docentes, que ultrapassa os 30 anos: 10º ano/34 anos; 11º ano/ 37 anos; 12º ano/ 32 anos. Todas elas afirmaram lecionar este nível de ensino, em alternância com o ensino básico, há vários anos. A amostra é pequena (3), atendendo à especificidade da disciplina e do reduzido número de alunos que ainda vão escolhendo a área de Línguas e Humanidades no Ensino Secundário. Por outro lado, tal como no estudo exploratório, também o corpo docente da nossa amostra é do sexo feminino. Já na altura, e por essa razão, invocamos Magalhães (Cfrs. Magalhães, 2002: 106), pelo facto de apontar na profissão docente uma aparente primazia do género feminino, pois ao seu estudo responderam 96 docentes, dos quais, apenas 33 (34,4%) eram do sexo masculino. A sua amostra resultou de contactos tidos junto de todo o universo de professores de História da Direção Regional de Educação do Alentejo (DREA), que lecionavam História nesse ano letivo de 1998/99. Já Nóvoa (1991: 15) considerava que na transição do século XIX para o século XX, se assiste à «feminização do professorado, fenómeno que se torna bem visível na viragem do século e que introduz um novo dilema entre as imagens masculinas e femininas da profissão». Não vamos discutir e/ ou estudar o fenómeno e a sua evolução no tempo. Contudo, acrescentamos aos números da nossa amostra e ao estudo de Magalhães (2002), outros que parecem servir para a sua confirmação. Esses dados foram publicados num jornal diário, que apresenta os totais dos docentes em 2011, por ciclos de ensino distribuídos entre Homens (H) e Mulheres (M):

-Pré-Escolar: 16 495(M-16282/98,7%; H-213/1,3%).

-1º Ciclo: 30131 (M-26084/86,6%; H-4047/13,4%).

-2º Ciclo: 31858 (M-23142/72,6%; H-8716/27,4%).

---

<sup>28</sup> As professoras serão referenciadas doravante deste modo: P10 (professora do 10º ano de escolaridade), P11 (professora do 11º ano de escolaridade); P12 (professora do 12º ano de escolaridade).

-3º Ciclo: 84258 (M-59399/70,5%; H-24859/29,5%)<sup>29</sup>.

Importa salientar que os dados que o dito jornal diário apresentava não apontavam o Ensino Secundário, deduzindo-se que podiam estar incluídos nos dados do 3º ciclo (ou não). De qualquer modo, verifica-se claramente que existe uma maioria de docentes do sexo feminino, que nos diferentes ciclos se situa acima dos 70%.

A amostra dos *alunos* foi composta pelo número total dos que frequentam o Ensino Secundário (10º, 11º e 12º anos de escolaridade), com idades compreendidas entre os 15-19 anos, os quais fizeram uma opção de estudo, que os colocam no percurso orientado para o prosseguimento de estudos. Foi questionado todo o universo dos alunos do Ensino Secundário que frequentam a disciplina de História A, da escola alvo (V. Tabela 2).

**Tabela 2: Caracterização dos alunos – Género dos sujeitos**

(10º ano/ T=27; 11º ano/T=18; 12º ano/T=18)

<b>10º Ano</b>		<b>11º Ano</b>		<b>12º Ano</b>		<b>Total (N)</b>
Rapazes	Raparigas	Rapazes	Raparigas	Rapazes	Raparigas	
10	17	3	15	3	15	63

Como se pode verificar, a maioria dos alunos do nosso estudo é do sexo feminino (47/74,6%), o que parece demonstrar primeiramente o domínio do género feminino no ensino e, em particular, nas áreas mais ligadas às Humanidades.

Relativamente à idade dos sujeitos, esta varia entre os 15 e os 21 anos (apenas um aluno no 12º ano). A maioria dos alunos situa-se no grupo dos 16 anos (42,9%), seguida pelo dos 15 (17,5%) e 18 (19%). Estes dados foram obtidos junto do “Observatório de Qualidade” existente na escola e composto por vários professores.

Relativamente ao aproveitamento escolar dos alunos envolvidos, não se podendo considerar excelente, pode-se considerar satisfatório, atendendo, sobretudo, aos resultados do final do ano e que podem ser vistos na tabela seguinte (Ver Tabela 3)<sup>30</sup>:

<sup>29</sup> In Jornal de Notícias (J.N.) de 15 de junho de 2013, p. 8.

<sup>30</sup> Os dados que apresentamos foram obtidos junto do “Observatório de Qualidade” existente na escola e composto por vários professores, que ciclicamente (sobretudo nos finais de cada período) procedem à avaliação dos resultados gerais. É um órgão que para além da análise do aproveitamento, acompanha, avalia e age, a par e passo também sobre a (in)disciplina.

**Tabela 3: Dados do aproveitamento escolar dos alunos do estudo principal  
Médias do aproveitamento ( $\geq 10$  valores) 2011/2012 /Períodos (P)**

10º Ano *			11º Ano			12º Ano		
1º P	2º P	3º P	1º P	2º P	3º P	1º P	2º P	3º P
56,1% 10,10	43,9% 9,85	52,5 9,90*	78,9% 11,2	68,4% 11,4	94,4% 12,3	70% 11,8	88,9% 12,1	100% 13,0

\* No 10º ano foi a única disciplina com classificação inferior a 10 valores

É digno de realce o fraco aproveitamento registado no 10º ano de escolaridade, que, mesmo no final do 3º período não ultrapassou os 10 valores. E, como se pode ver, o aproveitamento vai melhorando nos anos subsequentes, provavelmente fruto de um “crivo” feito no 10º ano do Ensino Secundário (diminuição do tamanho das turmas; circulação das inscrições dos alunos entre os cursos ofertados). Também nas restantes disciplinas que compõem o currículo do 10º ano, as médias finais das classificações não são muito altas e variam nos máximos entre a disciplina de Educação Física (16,10 valores) e nos mínimos da disciplina de História A (9,90 valores). As outras disciplinas também não registam classificações muito altas, como de seguida discriminamos:

---

**10º Ano: História A: 9,90;** Geografia e Economia: 11,5; Português, Ciências Físico-Químicas e Filosofia: 11,90; Matemática: 12,1; Inglês: 12,6; Francês: 13,1; Biologia e Geologia: 13,3; MACS: 13,4; Geometria Descritiva: 14,3; EMRC: 15,8; Educação Física: 16,1.

---

Este menor aproveitamento registado no 10º ano pode-se explicar por ser o primeiro ano deste ciclo de estudos, de carácter “pré-universitário” e contrasta com o nível anterior – ensino básico associado à massificação do ensino obrigatório. Este ciclo de estudos vocacionado para o prosseguimento de estudos faz-nos crer que, por isso mesmo, visa preparar os alunos para a frequência do ensino universitário<sup>31</sup> a que só os melhores (médias mais altas) terão acesso. Trata-se de um ano de adaptação onde ainda se assiste durante o decurso do ano a transferências entre cursos/ opções. No caso da História, esta fuga relaciona-se com a percepção negativa dos alunos das disciplinas de carácter mais prático e/ ou conotadas com uma maior dificuldade de aprendizagem, como a Matemática, ou as Ciências Físico-Químicas.

Assim, no início deste ciclo, a disciplina de História A nem sempre é vista com simpatia pelos alunos, o que pode estar relacionado com os conteúdos programáticos que versam épocas e períodos mais distantes. Ao inverso, os conteúdos de História Contemporânea (12º ano) criam uma maior adesão pela proximidade aos alunos. Os alunos entrevistados no

<sup>31</sup> O curso de Línguas e Humanidades é destinado apenas a prosseguimento de estudos universitários.

nosso estudo fazem eco desta última observação. De fato, esteja ou não determinada por esta condicionante, regista-se paulatinamente uma melhoria das classificações. Os alunos deste último ano, na 1ª chamada do exame nacional de História A – Código 623, obtiveram um resultado médio de 13,3, o que ultrapassa a classificação média interna registada - 13 valores.

A título meramente “ilustrativo”, apresentam-se, de seguida, os resultados médios do aproveitamento das diferentes disciplinas e referentes ao final do 3º período, primeiro do 11º ano de escolaridade e, a finalizar, do 12º ano.

---

**11º Ano:** Matemática B: 11,0; Geografia: 11,3; Ciências Físico-Químicas: 11,5; Psicologia: 12,0; Matemática: 12,1; Biologia Humana: 12,2; **História A: 12,30**; MACS: 12,40; Português: 12,7; Desenho e Geometria Descritiva: 13,1; Biologia e Geologia: 13,4; Filosofia: 13,7; Inglês: 14,2; Espanhol: 15,8; EMRC: 16,2; Educação Física: 16,8.

---

---

**12º Ano: História A: 13,0**; Português e Sociologia: 13,3; Matemática: 14,0; Psicologia e Geologia: 15,0; Física: 15,3; Geografia: 15,9; Biologia: 16,0; Química: 16,2; EMRC: 16,9; Educação Física: 17,1; Inglês: 17,6; Economia: 18,5

---

Relativamente a uma análise simples dos dados recolhidos, verifica-se uma tendência para a melhoria das médias das diferentes disciplinas, na passagem para o 11º ano e do 11º para o 12º ano, exceção feita às disciplinas de Geografia, Ciências Físico-Químicas, MACS e Desenho e Geometria Descritiva, em que os resultados evidenciam uma ligeira regressão. Ora estes dados gerais do aproveitamento acabam por corroborar a melhoria que a disciplina de História-A também vai registando na passagem para os níveis de escolaridade superiores.

Na implementação de alguns dos instrumentos de recolha de dados, a amostra de ambos os sujeitos será reduzida (V. Quadro 1- Desenho de Investigação).

### **3. 4 Instrumentos de recolha de dados e metodologias de análise**

A elaboração dos diferentes instrumentos de recolha de dados teve como referências orientadoras os contributos teóricos adstritos a esta área de estudo, as orientações pedagógicas e os programas oficiais, e os manuais escolares da disciplina História A adotados na escola escolhida para cada um dos anos de escolaridade (v. Secção 3.2.2).

Os instrumentos foram inquiridos por questionário, seguidos da realização de uma audiogravação de uma aula no grupo turma do 12º ano, e entrevistas semiestruturadas feitas às docentes e aos alunos do 12º ano.

Importa ressaltar que os questionários, sendo um dos instrumentos mais utilizados na investigação, nomeadamente no domínio sociológico, tal como na investigação em Educação, permitem com algum grau de “conforto” obter dados que permitem, segundo Quivy & Campenhoudt (1992: 191) «a análise de um fenómeno social que se julga poder apreender melhor a partir de informações relativas aos indivíduos da população em questão» e traz aos investigadores vantagens, como o possibilitar «quantificar uma multiplicidade de dados e de proceder, por conseguinte, a numerosas análises de correlação» (Op. cit: 192). Por outro lado, atendendo ao anonimato na resposta permitem, segundo Correia & Pardal (1995: 52), a «autenticidade das respostas» e alguma diversidade de perguntas que podem ser colocadas.

O recurso à entrevista como instrumento investigativo pareceu-nos ser de suprema importância, pois assumimos e concordamos com Stake (2009: 81), quando afirma que «os investigadores qualitativos têm orgulho em descobrir e retratar as múltiplas perspetivas sobre o caso. A entrevista é a via principal para as realidades múltiplas». Ela possibilita a explicitação de possíveis dúvidas surgidas durante o processo investigativo e, no nosso caso, permitem ainda clarificar aspetos não totalmente claros em respostas dadas em algumas questões dos nossos questionários. E, segundo Stake (Ibidem), «tal como na recolha dos dados de observação, o entrevistador necessita de ter um plano de ação consistente», que, no nosso caso, obedeceu a uma semiestruturação (guião) das diferentes entrevistas a levar a cabo. O autor (Op. Cit: 81, 82) refere mesmo que «o entrevistador qualitativo deverá chegar com uma pequena lista de perguntas orientadas para os problemas. O propósito para a maior parte dos entrevistadores não é obter simples respostas de sim ou não, mas a descrição de um episódio, uma ligação entre factos, uma explicação».

A propósito da realização de entrevistas, partilhamos da opinião de Nogueira (2001: 35), que afirma que o seu uso pretende «apenas encontrar pessoas mais ou menos “típicas” da categoria em estudo, que vivam determinada situação particular, etc., assumindo-se que os padrões que se revelem através dessas entrevistas indicam o conhecimento partilhado por outros membros da mesma cultura, categoria, grupo, problemática, etc.». E esta foi a nossa vontade, pois, entre os entrevistados, partilhavam-se aspetos comuns, seja por parte dos alunos, por exemplo, a frequência da mesma disciplina, os objetivos de entrar na universidade; seja, por parte das professoras, o desejo de sucesso para a sua disciplina, a elevada experiência no ensino e na leção neste nível de escolaridade – o secundário.



A seção da entrevista feita à professora paralela ao visionamento da audiogravação da aula lecionada teve como objetivo clarificar as suas intencionalidades pedagógicas e o trajeto didático na realidade vivida. Este momento será desenvolvido de seguida.

A apresentação dos instrumentos e da metodologia de análise dos dados adotados seguirá a sequência dos momentos da implementação (V. Quadro 1: Desenho de Investigação).

## **1º MOMENTO**

Assim, e no 1º momento, os alunos foram alvo de um inquérito por **questionário** que colocava questões de natureza aberta, fechada e de escolha múltipla (V. Anexos II/ Estudo Definitivo, nº 9/ Questionários A, B, C). As dimensões abrangidas pelo questionário visaram o constructo referente ao Conhecimento Histórico, nomeadamente aos conceitos operatórios que epistemologicamente o caracterizam, as narrativas históricas que o substanciam (fontes primárias e historiográficas), as generalizações substantivas tácitas que convocam na sua aprendizagem, e sobre as competências históricas que privilegiam (e possuem ou não) como relevantes para a compreensão da História. O processo de ensino – aprendizagem que os alunos assumem autonomamente e que o professor desencadeia foi outra dimensão a incluir, particularmente os tipos de discursos que ambos adotam, as estratégias de aprendizagem e a natureza da avaliação a que estão sujeitos e ou que assumem. Procuramos assim identificar as representações que os alunos têm sobre estas dimensões para, num momento posterior, serem convocadas na análise das representações dos seus professores, passíveis de serem espelhadas na realização das entrevistas.

O questionário, como já havíamos dito, tem questões de natureza aberta, fechada e de escolha múltipla e contava com quatro secções: Finalidades da História, CP (Características de um Bom Professor de História), AP (Atividades Pedagógicas) e a última reservada à aula propriamente dita. De seguida, e por cada uma das partes que compunham o questionário, passamos a transcrever as diferentes questões.

Relativamente à 1ª parte, eram focalizadas as *Finalidades da História* (14), com as seguintes questões: 1. “Da listagem que a seguir se apresenta, indique com uma cruz  a opção que melhor reflète o grau de importância atribuído por si a cada uma das finalidades da História apresentadas”. Aos alunos foi pedida, através de uma das escalas de Lickert - Atribuição de importância (1-Menos Importante; 2-Pouco Importante; 3- Importante; 4-Bastante Importante;

5-Muito Importante), que se pronunciassem sobre a disciplina de História em si, sobre os seus objetivos e até sobre as suas características, e de que forma ela pode ou não desenvolver certas competências nos alunos, enquanto indivíduos (espírito/ pensamento crítico, o desenvolvimento da sua autonomia, entre outras) e das competências específicas dos alunos (localizar no tempo, no espaço, como se constrói a História, entre outras). Assim, a questão era concretizada na 2ª pergunta: “Da listagem das 14 finalidades apresentadas, indique a que considera mais importantes e apresente as razões da sua escolha”, que visava obter dos alunos o julgamento acerca da finalidade que eles relevavam como a mais importante de todas.

De seguida, na 2ª parte pretendia-se auscultar os alunos acerca das *Características de Um Bom Professor de História* (CPs) e para a qual se apontaram duas questões, a saber: 3. “Um ‘bom professor’ de História é aquele que... Assinale com uma cruz  a quadrícula que se adequa à sua opinião: SIM ou NÃO”; e a 4ª -“Das várias frases, selecione a que considera a mais importante e apresente as razões da sua escolha”. Apresentavam-se 12 características (CP), sobre as quais os alunos se deviam pronunciar como sendo importantes (Sim) ou não tão importantes (Não). Destas duas questões, pretendia-se auscultar os alunos sobre as características da “imagem” duma espécie de “professor ideal de História” e sobre o seu perfil.

De seguida, através da questão 5 colocavam-se aos alunos uma listagem (15) de várias *Atividades Pedagógicas* (AP), e onde se pedia: “Da lista que se segue, quais são as atividades que o professor mais desenvolve na aula de História? (Assinale com uma  a quadrícula que se adequa à sua opinião). Para isso tinham uma escala de três possibilidades: Muitas Vezes, Às Vezes e Nunca. De seguida, os alunos eram confrontados com a questão 6: “Desta lista, escolha a que mais/ menos gosta de fazer, e justifique a sua escolha”. Pretendia-se verificar quais as práticas pedagógicas que mais se levam a cabo e quais as que os alunos mais gostam/ menos gostam de realizar nas aulas e, de alguma forma fazer, *a posteriori*, um paralelo com as respostas das docentes entrevistadas, as quais se confrontavam com esta mesma listagem.

Finalmente, numa 3ª parte do nosso questionário, entrava-se na fase dos *conteúdos lecionados*, previamente selecionados pelos seus professores e agora alvo de algumas questões: 7. “Na aula foram explorados vários recursos presentes no manual escolar. Após esta afirmação, os alunos tinham que registar a ocorrência de todos ou de alguns; 8. “Se alguns destes recursos não foram explorados, quais terão sido as razões para que tal tenha acontecido?”. Com estas questões, pretendia-se saber se, por exemplo, o manual escolar havia sido um instrumento

fundamental no decurso da aula e se haviam sido explorados todos os recursos disponíveis no referido instrumento à disposição. Mais uma vez, pelas respostas obtidas, poder-se-ia, eventualmente, estabelecer um paralelo com as respostas a virem a ser dadas pelas docentes, quando fossem entrevistadas.

De seguida, apresentavam-se um conjunto de questões (9, 10 e 11) e que tinham a ver com os diferentes recursos à disposição, onde se pretendia saber a opinião/ gosto dos alunos sobre o conjunto que lhes era apresentado, para constatarmos e, eventualmente, assumirmos uma tendência generalizada para algum tipo de recurso em particular: 9. “Dos recursos explorados, quais foram os que considerou Mais/ Menos importantes para a compreensão do assunto da aula? Justifique a sua resposta.”; 10. “Dos recursos explorados quais são as que considerou mais fáceis /mais difíceis de ler e interpretar? Justifica a tua resposta”; 11. Dos recursos explorados quais foram os que mais /menos gostou de ler e interpretar? Justifique a sua resposta”.

Importa aqui fazer um “esclarecimento” acerca da aceção do que entendemos por “recursos” – termo largamente por nós utilizado ao longo da nossa investigação, como forma de uniformizar a designação relativa a este tipo de fontes. Assumimos que o termo abrangia todo o tipo de fontes, passíveis de serem utilizadas/ exploradas nas aulas: imagens, fotografias, gráficos, tabelas, vídeos, postais, cartoons, mapas, entre outros. Fazem-se referência a eles nos nossos questionários, entrevistas e até a propósito da aula audiogravada.

Finalmente, e no que dizia respeito ao questionário, apresentávamos mais duas questões, acerca, em primeiro lugar (Q12) do texto informativo do manual, para tentarmos perceber o papel que este desempenha no estudo da disciplina e se é fundamental (como se veio a verificar): 12. “O texto informativo do manual escolar é útil para o seu estudo? Justifique a sua resposta”; 13. “Para o tema desta aula, que outro tipo de recursos/atividades consideraria importante ter visto/analizado? Justifique a sua resposta”. Pretendia-se, nesta última questão, (13) auscultar os alunos sobre outras possibilidades de recursos/ estratégias que podiam ter estado presentes e que podiam melhorar a compreensão dos alunos e que, naturalmente, traduziam a sua preferência por esses recursos em particular.

A *análise e o tratamento* das questões fechadas foram feitos estatisticamente, de forma descritiva, fazendo-se a síntese dos dados, através da distribuição das “frequências” simples e relativas e os totais dos *scores*. Relativamente à análise das questões abertas, adotou-se a metodologia de análise de conteúdo, de onde surgiram algumas categorias substantivas,

com o recurso a categorias já existentes na bibliografia específica (Fernandes, 2002; Pacheco, 2009; Moreira, 2004).

Já relativamente à investigação qualitativa, assumimos e partilhamos também da perspetiva de Fernandes e Maia (2001: 50), ao considerarem que esta metodologia recorre «a procedimentos metodológicos que envolvem uma análise mais detalhada e flexível de material escrito, verbal ou visual, que não é convertido em pontos ou escalas numéricas, nem é considerado um espelho de uma realidade externa objetiva». Partilhamos ainda da aceção das mesmas autoras (Op. Cit: 50), quando referem que «não existe produção de conhecimento independente do sujeito conhecedor, assumindo-se que o investigador deve incorporar e assumir na sua produção científica a sua própria subjetividade». Por outro lado, «os relatos seguem regras e tradições, não isentos de valores e, por isso, não são objetivos». Assumimos também que a metodologia qualitativa seguida por nós não se pretende que se superiorize à metodologia quantitativa, ou *vice-versa*. Abraçamos as duas em permanente complementaridade, pois «estas metodologias não são necessariamente incompatíveis, podendo mesmo ser conciliadas em diferentes momentos do processo de investigação» (Idem: 51). Deste modo, partilhamos também da perspetiva de Pardal & Correia (1995: 19) quando referem que não pode

*«Associar-se o “quantitativo” a “científico” e o “qualitativo” a “intuitivo”. Do mesmo modo, não pode associar-se “quantitativo” a “justificador de seriedade” e “qualitativo” a mais “profundo”. Para serem credíveis, um e outro precisam, sim, de ter por base o rigor e conclusões circunscritas à relevância dos dados. Na falsa questão sobre a oposição entre qualitativo e quantitativo, lembre-se, por fim, que o primeiro apoia a preparação de uma observação quantitativa e o segundo ameniza eventuais impressões subjetivas».*

## **2ª MOMENTO**

O 2º momento do estudo foi dedicado à implementação de *entrevistas semiestruturadas às professoras* titulares de cada uma das turmas dos três anos de escolaridade, permitindo-nos questionar e desmontar as várias respostas dadas, procurar as causas dos discursos e práticas implementadas e os “porquês” de determinadas decisões e ações. Segundo Quivy & Campenhoudt (1992: 193),

*«Ao contrário dos do inquérito por questionário, os métodos de entrevista caracterizam-se por um contacto direto entre o investigador e os seus interlocutores e por uma fraca diretividade por parte daquele. Instaura-se assim, em princípio, uma verdadeira troca, durante a qual o interlocutor do investigador exprime as suas perceções de um acontecimento ou de uma situação, as suas interpretações ou as suas experiências, ao passo que, através das suas perguntas abertas e das suas reações, o investigador facilita essa expressão, evita que ela se afaste dos seus objetivos de investigação e permite que o seu interlocutor aceda a um grau máximo de autenticidade e de profundidade».*

Ainda segundo estes autores (Op. Cit.: 195), a realização de entrevistas tem vantagens como «a flexibilidade e a fraca diretividade do dispositivo que permite recolher os testemunhos e as interpretações dos interlocutores, respeitando os seus próprios quadros de referência – a sua linguagem e as suas categorias mentais».

Procurou-se indagar quais as concepções e critérios de relevância histórica e pedagógica subjacente à sua prática profissional, as metodologias de ensino adotadas, particularmente quanto aos seus discursos, estratégias e recursos utilizados. Procurou-se também mapear os fatores que os professores elegem como constrangimentos a uma prática mais consentânea com as suas concepções e crenças pedagógicas sobre um ensino e aprendizagem da História neste ciclo de ensino (V. Anexos II/ Estudo Definitivo - Guiões de Entrevista/ Professores 10º, 11º e 12º anos, nº 10).

A **1ª parte** centrou-se nas *Finalidades da História*, que foram apresentadas numa listagem (14), iguais às constantes no questionário feito aos alunos (V. Anexos II/ Estudo Definitivo – Questionários A, B, C – nº 9). Pretendia-se verificar qual o grau de importância e/ ou relevo que os docentes davam a este conjunto de finalidades e se havia alguma em particular a que dessem maior ou menor destaque. Pretendia-se, em parte, saber como a História era vista pelas docentes em presença, atendendo ao destaque que davam a algumas das finalidades em detrimento de outras. E as questões eram as seguintes: 1. “Da listagem a que teve acesso, diga a importância que atribui a cada uma das finalidades da História apresentadas”; 1.1 “Desta listagem, indique as duas (2) que considera mais importantes e apresente as razões da sua escolha”.

Na **2ª parte** – *O professor e a aula de História* – oferecia-se também uma listagem de doze características de um ‘bom professor de História’ (CP), constantes também no questionário feito aos alunos (V. Anexos II/ Estudo Definitivo – Questionários A, B, C – nº 9). Pretendia-se perceber o perfil “ideal” de um bom professor de história na versão dos próprios professores. Colocou-se também uma outra questão: 2. “Das várias frases que caracterizam um bom professor de História que a lista propõe, selecione duas (2) e apresente as razões da sua escolha.

De seguida, colocou-se às docentes uma listagem de quinze atividades pedagógicas (AP), também elas constantes no questionário distribuído aos alunos (V. Anexos II/ Estudo Definitivo – Questionários A, B, C – nº 9). Pretendia-se auscultar as docentes sobre as AP que mais frequentemente praticavam e consideravam mais viáveis e/ ou se sentiam mais à vontade

para levar a cabo, ou, pelo contrário, menos praticavam e menos gostavam de levar a cabo, permitindo-nos, também, estabelecer um paralelo com as AP que os próprios alunos mais gostavam de realizar. A questão (3) subdividiu-se em outras duas, como a seguir se transcrevem: 3. “Da lista a que teve acesso, quais são as atividades /estratégias que mais executa na aula de História?”; 3.1 “Desta lista escolha duas (2) das que MAIS gosta de fazer, e partilhe as suas razões”; 3.2 “Desta lista escolha duas (2) das que MENOS gosta de fazer, e partilhe as suas razões”.

A **3ª parte** da nossa entrevista incidiu sobre *a aula lecionada* nos três anos de escolaridade (10º, 11º e 12º anos de escolaridade). Esta incluía o maior número de questões, incidindo diretamente nos respetivos conteúdos e recursos (REC). Estas questões permitiam perceber as diferentes práticas pedagógicas levadas a cabo e até a maior ou menor importância que davam ao manual adotado e se eventualmente, este seria o ponto de partida e de chegada dessas mesmas práticas procurando a recolha de informação que permitisse responder, em parte, à nossa primeira questão de investigação “Quais são as concepções e práticas do ensino e aprendizagem da História A dos professores e alunos do Ensino Secundário?”. As questões foram organizadas por objetos que foram focados.

Assim, e em primeiro lugar, foram leitos os *conteúdos*: 4. “Porque escolheu estes conteúdos históricos? Quais foram os critérios para a sua sequência?”; 4.1. “O manual escolar determinou as suas decisões? Como?”; 4.2. “De todos os conteúdos escolhidos, qual foi o que considerou mais relevante? Porquê?”; 4.3 “Para além dos conteúdos históricos que escolheu, poderiam/deveriam ter estado presentes outros que não estão por razões diversas (tempo, leituras, acesso às fontes, ...)? Quais? Porquê?”.

De seguida, foram focadas as *competências*: 5. “Das competências que os documentos oficiais apresentam, qual é para si a mais importante a desenvolver nos seus alunos? Porquê?”; 5.1 “Ao planificar esta aula específica, pensou em alguma competência histórica a privilegiar? Não? Porquê?”; 5.2 “Se sim, qual? Porquê?”. Por fim, as perguntas centraram-se nos recursos: 6. “Porque escolheu estes recursos? Quais foram os critérios para a sua sequência?”; 6.1 “O manual escolar determinou as suas decisões? Como?”; 6.2 “Considera que os recursos relativos ao assunto da aula disponibilizados pelo manual são adequados, desadequados, suficientes...?”; 6.3 “Dos recursos que usou, qual deles considera como o mais relevante? Porquê?”; 6.4 “Como explorou os /recursos? Fichas de trabalho individuais? Em Grupo? Interação professor-aluno?”; 6.5 “Para além dos recursos que escolheu,

poderiam/deveriam ter estado presentes outros, que não estão por razões diversas (tempo, leituras, acesso às fontes, ...)? Quais? Porquê?"; 6.6 Fez uma síntese? Ou foram os alunos? Por escrito (texto ou esquema)? Ou oralmente? TPC?; 6.7 Promoveu uma reflexão /avaliação sobre a aprendizagem realizada? Como? Por escrito? Oralmente?; 6.8 Como avalia a reação dos alunos ao longo da aula? (grau participação/ questionamento/ interesse...). Na pergunta 7 pedia-se: "Se fosse dar a aula agora, mudaria algum dos seus procedimentos? Qual? Porquê?".

Para a análise da transcrição das entrevistas recorreu-se à análise de conteúdo. Bardin (2004: 28) defende esta metodologia afirmando:

*«Tudo o que é dito ou escrito é suscetível de ser submetido a uma análise de conteúdo» que pode ser definida como «Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/ receção (variáveis indeferidas) destas mensagens».*

Teve-se em consideração os contributos de investigadores que têm procurado estudar os discursos e as práticas do ensino e aprendizagem da História (Cercadillo, 2000; Coughlin, 2000; Levstik, 2000; Monsanto, 2004; Ferreira, 2006), contributos que foram por nós abordados aquando da discussão sobre o papel dos conceitos operativos e substantivos históricos na aprendizagem (V. Capítulo 2). De um modo sintético, referimos que Liz Cercadillo (2000) apresentou cinco tipos de atribuição de significância (contemporâneo, causal, padrão, simbólico e o presente/futuro) que interferem no processo de compreensão histórica. Já Levstik (2000), nos seus estudos sobre o interesse pela História dos EUA, encontra duas importantes categorias, associadas ao interesse pessoal e ao fator atração pessoal por determinados acontecimentos e que podem associar-se ao sexo dos intervenientes, influenciando escolhas diferentes por determinados factos, em detrimento de outros. Coughlin (2000) reconheceu o papel que a disciplina de História tem no incremento da cidadania nos alunos (EUA). Salientou também que o conhecimento histórico que os professores constroem acaba por ser fundamental para a construção desse mesmo conhecimento por parte dos alunos e por o fomentar neles através do que possa ser atrativo. E estes aspetos também nós vemos no nosso estudo, através dos dados obtidos junto dos alunos, através do nosso questionário, pela visão que apresentam, por exemplo, das características de um bom professor de História (CP). O estudo de Monsanto (2004), as categorias por ela formuladas e associadas à significância Histórica foram ligadas às

ideias de Causalidade, Contemporaneidade, declínio, progresso/ desenvolvimento e associadas a uma panóplia diversificada de categorias, elaboradas em função das opções que os alunos (9º e 12º anos) tinham para efetuarem as suas escolhas, de entre as listagens de factos históricos apresentados pela investigadora e ligados à História de Portugal.

Por fim, Ferreira (2006), no seu estudo sobre as concepções dos professores e as suas atribuições de significância, reconheceu a presença de argumentos similares aos de Cercadillo (Contemporaneidade, Pessoal, causal, Padrão, Simbólico e Profundidade). No que concerne às categorias de Significância Pedagógica, ela considerou as seguintes: Formação Pedagógica, Perfil Pessoal/ Social, Institucional, Cultura Escolar, Prática Pedagógica e Concreta. Estas categorias de Ferreira vislumbram-se, em parte, quer no nosso estudo, resultado do “eco” das entrevistas realizadas às docentes envolvidas no estudo, quer na audiogravação da aula do 12º ano, onde se pode constatar, em parte, o “perfil” do professor de História.

Os momentos 3º, 4º e 5º assumiram a função de focalização do estudo, já que se pretendeu analisar um contexto mais específico (12º ano de escolaridade), permitindo aprofundar e aferir as respostas dadas aos questionários dos alunos e às entrevistas dos professores (V. Quadro1: Momentos 1 e 2).

O **3º momento** consistiu na *audiogravação de uma aula* na turma do 12º ano, e a sua escolha deveu-se ao facto, como já referido, da aprendizagem dos alunos e da lecionação dos professores serem sujeitos diretamente a avaliação externa. Ele teve como objetivo caracterizar os discursos do professor e dos alunos, nomeadamente quanto aos padrões de interação adotados ao tipo de discurso explicativo e interrogativo de ambos os sujeitos. O conhecimento substantivo histórico expresso pelos professores e alunos, bem como as estratégias e recursos adotados foram identificados de acordo com a sua relevância e adequação histórica e pedagógica.

Importa ainda aqui referir que o procedimento ligado à audiogravação, ou, eventualmente, a uma videogravação traz alguns benefícios. Invocamos aqui, mais uma vez Stake (2009: 72), quando afirma:

*«... elas fazem um registo maravilhoso que pode ser analisado (a grande custo) pelo investigador para uma interpretação agregativa. A cassete áudio é valiosa por registar as palavras exatas que foram usadas, mas o custo de fazer transcrições e o incómodo tanto para o inquirido como para o investigador desaconselham vivamente a sua utilização».*



Recorreu-se apenas a uma só aula audiogravada como meio de corroborar e/ou complementar a informação recolhida tanto nos questionários alvo de resposta por parte dos alunos do 12º ano, na parte relativa à aula lecionada (e audiogravada), relacionando esses dados com a entrevista feita aos mesmos alunos (12º ano), como nas respostas da respetiva professora (V. Quadro 1: momentos 3, 4 e 5). Porém, importa salientar que o facto de ser apenas uma audiogravação não permite extrapolar generalizações, mas contribui para constituir as conceções e práticas da professora, e fornecer um conjunto de pistas e/ ou referenciais para futuras investigações a desenvolver em salas de aula de História, que pretendam fazer análises específicas relativas ao discurso histórico e aos discursos específicos de outras áreas disciplinares.

Importa salientar ainda que o conteúdo da aula, atendendo às contingências do tempo para a elaboração dos diferentes instrumentos e às atividades letivas programadas e planificadas pela professora titular da turma, bem como aos interesses da mesma, os conteúdos históricos – alvo acabaram por recair na unidade 2, cujos conteúdos constam do programa do 12º ano de escolaridade e inseridos no Módulo 8: “ Portugal e o mundo. Da 2ª Guerra Mundial ao início da década de 80 – Opções internas e contexto internacional” (V. Quadro 2):

---

#### **Quadro 2: Conteúdos da aula audiogravada (12º ano)**

---

##### **Unidade 2: Portugal: do autoritarismo à democracia**

2.1 Imobilismo político e crescimento económico do pós-guerra a 1974.

2.1.1. Coordenadas económicas e demográficas: A estagnação do mundo rural; A emigração. (Páginas 92 a 98 do manual (V. bibliografia).

---

Para a audiogravação foi solicitada autorização à docente titular da turma e, naturalmente, aos respetivos alunos e Encarregados de Educação. E embora, inicialmente, tal como aquando da implementação do estudo exploratório, não estivesse prevista a presença do investigador, o receio que, em termos técnicos, algo falhasse (coisa que não aconteceu), o investigador, após autorização dos diferentes intervenientes, esteve presente no decurso da aula lecionada (no estudo definitivo) e em simultâneo foi transcrevendo, dentro do possível, a aula. Esta última observação é possível de ser reconhecida na transcrição da aula, quando a docente responsável fez alguns comentários específicos à presença do investigador:

*[3P: Não se lembravam! Tinha-vos dito que o Professor Paulo Pacheco vinha à aula. Não se lembravam? Eu tenho-me andado a portar mal e o Conselho Diretivo mandou o professor tomar conta de mim. /174P1: Linda de Susa! Paulo, estamos velhos! Não conhecem? Não são do tempo! Certo? Pronto].*

Aquando da realização da audiogravação do estudo exploratório verificaram-se que houve alguns momentos, raros diga-se, que não se percebeu uma ou outra expressão verbalizada pelos intervenientes, assumindo-se, apesar de tudo, a fidelização de todos os discursos tidos e que se pode reconhecer na leitura da transcrição (V. Anexos I/ Estudo Exploratório – Audiogravação, nº 3). Transcreveram-se inclusive os momentos de algum silêncio, de modo a que, quem possa consultar, se aperceba do que realmente aconteceu. Gostaríamos de salientar que, atendendo aos silêncios dos alunos, mesmo que “provocados” pela professora para que falassem, poderão ter a ver precisamente com o facto de saberem que estavam a ser “gravados” e eventualmente com a hora em que decorreu – primeiro tempo da manhã (08h30), o que poderá ter resultado numa maior apatia, ou mesmo sonolência dos alunos. Estes aspetos, sobretudo a apatia, acabam por ser reconhecidos mais à frente, pelos alunos entrevistados, pois reconhecem que o facto de estarem a ser gravados os deixou algo nervosos, no início do processo, algo que se foi esbatendo ao longo da aula, também segundo eles.

Este método de recolha de dados tem contudo, limitações, o que nos leva a partilhar do ponto de vista de Giordan (s/d: 11), que a este respeito diz que «no que se refere à captação do áudio, são bem conhecidos os problemas de qualidade de sinal, como ruído, abafamento e sobreposição de vozes». Isto pode condicionar «muitas vezes a transição de longos trechos de conversação». Refira-se que, em termos técnicos se recorreu a um aparelho de “diminuta” dimensão, de modo a que a presença do mesmo não criasse qualquer tipo de constrangimento. E ao investigador em momento algum lhe pareceu que os alunos tenham evidenciado esse sentimento. Importa talvez referir que na “plateia” alguns (poucos) alunos já o haviam sido do investigador, o que talvez tenha facilitado um certo à vontade, quer neste momento da investigação, quer mesmo no momento das entrevistas.

Após a audiogravação, procedeu-se à sua transcrição (V. Anexos II/ Estudo Definitivo – Audiogravação, nº 12) e à sua organização por episódios (10), cujo critério foi a focalização analítica dos diferentes recursos em presença:

---

**RI** Rotina inicial [1-34]; **1.** Resumos dos alunos [35-48]; **2.** Leitura do Friso de imagens [49-77]; **3.** Leitura da cronologia [77-118]; **4.** Leitura de um documento historiográfico [118-124]; **5.** Leitura do gráfico- Mortalidade infantil [124-150]; **6.** Leitura do gráfico – Emigração [150-174]; **7.** Leitura da letra da cantiga [174-178]; **8.** Leitura do artigo de jornal [178-203]; **9.** Leitura texto do manual - página 99: [203-227]; **10.** Documento da opinião de Salazar [228-238]; **RF** Rotina Final [238]

---

Esta decisão foi sustentada na leitura da transcrição onde foi visível no discurso da professora que era também esse o seu critério organizativo da dinâmica da sua aula.

Para a análise da transcrição foram adotados os procedimentos de análise de discurso, (Cullican, 2007; Afflerbach, 2007; Beck et Al, 1997). A transcrição respeitou as tomadas da palavra de cada sujeito, que foram categorizadas em diferentes unidades de análise (ua), adotando as propostas de Melo (2011: 1-6), adaptadas dos contributos de Carstens (2009), Schleppegrell (2005), Virta (2004), Sharpe (2003), Green (1994), Britt et al. (1994).

Para a análise das unidades textuais narrativas, utilizaram-se as seguintes categorias que são apresentados no quadro seguinte com os respetivos descritores (V. Quadro 3):

**Quadro 3: Categorias de análise das unidades textuais narrativas**

<b>Categorias</b>	<b>Descritores</b>
<b>ESP Espaço</b>	Os enunciados que apresentem referências a um espaço específico (Ex: países, continentes, local, regional, etc.)
<b>TE Tempo</b>	Os enunciados que apresentem referências verbais ou numéricas a um tempo específico, expresso numericamente, ou mobilizando conceitos substantivos aos quais subjaz um tempo aceites. Eles podem expressar uma sequência do tempo, a colocação num tempo /data /período determinado (Ex: 2ª guerra mundial, crise dos anos 70, no século x...)
<b>CAU* Causa</b>	Os enunciados que apresentem fatores ou causas que estabelecem uma ligação sequencial entre um fato e as evidências que determinaram ou configuraram (Ex: Fraca industrialização, maus anos agrícolas, emigração...). São usadas expressões tais como: <i>Porque... a razão para... devido a... a razão para...</i>
<b>CON* Consequência</b>	Os enunciados que apresentem elementos, situações, acontecimentos... que são o resultado de uma série de acontecimentos-causas (Ex: emigração, analfabetismo...) São usadas expressões tais como: <i>assim, resulta em... o efeito foi... por isso, uma vez que, por isso...</i>
<b>JUL Julgamento</b>	- Os enunciados que apresentem julgamentos e, ou avaliações sobre determinados acontecimentos, estruturas sociais e políticas, pessoas do passado ou do presente, apresentando os pontos de vista de historiadores e ou de coevos (JULG-H). Incluem-se também os pontos de vista da professora e dos alunos (apreciação). - Os enunciados que apresentem juízos de valor (positivo/negativo) da professora / alunos sobre as intervenções que compõem a interação (JULG). São usados preferencialmente adjetivos e ou verbos com forte conotações.
<b>AFA- Indicação AFA- Explicação Apresentação de fatos</b>	- Os enunciados que indiquem apenas informação ou factos novos pontuais (AFA-In) - Os enunciados que apresentem nova informação ou factos novos explicando o raciocínio feito (AFA-Ex) São usadas conjunções e verbos num processo simples de organização frásica frequentemente aditiva
<b>ROT Rotina</b>	Os enunciados que exprimem ou clarificam procedimentos da gestão da aula, práticas pedagógicas, comentários, piadas... e os que não apresentam claramente informação substantiva histórica.
<b>O Outros</b>	Os enunciados que apresentem informação não categorizáveis em outras categorias (piadas, expressões parcialmente ou totalmente incompreensíveis, comentários apartes e ou descabidos...
* Nota: No discurso escrito e oral é frequente a indicação simultânea de causas e consequência no mesmo enunciado /frase de modo a gerir de um modo fluido a informação e dar-lhe uma base textual coerente.	

Para a análise das unidades textuais interrogativas foram usadas as categorias que o quadro seguinte explicita (V. Quadro 4).

**Quadro 4: Categorias de análise dos enunciados interrogativos**

<b>Categorias</b>	<b>Descritores</b>
<b>Pg/ES</b> <b>Espaço</b>	Perguntas que pedem elementos pontuais que contextualizem num determinado espaço um facto, acontecimento, pessoa...
<b>Pg/TE</b> <b>Tempo</b>	Perguntas que pedem elementos pontuais que contextualizem no tempo determinado facto, acontecimento, pessoa...
<b>Pg/CAU</b> <b>Causas</b>	Perguntas que pedem os motivos ou causas da ocorrência de um determinado facto, acontecimento, pessoa...
<b>Pg/COM</b> <b>Consequências</b>	Perguntas que pedem as consequências da ocorrência de um determinado facto, acontecimento, pessoa...
<b>Pg/JUL</b> <b>Julgamento</b>	Perguntas que pedem uma interpretação que expresse hipóteses, valores, ou mesmo explicações/ avaliações pessoais (professores, alunos) ou de atores coevos aos acontecimentos, situações...
<b>Pg/IE</b> <b>Pg/INE</b>	Perguntas que pedem informação histórica específica (IE) Perguntas que pedem informação generalista frequentemente de natureza coloquial e rotineira (INE)
<b>Pg/O</b>	Perguntas mal formuladas e, ou incompreensíveis, ou ainda que não se relacionam com os temas em foco.

Esta análise foi norteadada pelos contributos analíticos relativos às práticas dos discursos explicativos e interrogativos específicos do questionamento histórico (historical inquiry) (Wineburg, 1994, 1998; Levstik & Barton, 1997; VanSledright, 2004; Thuraisingam, 2001; Lattimer, 2008), quer quanto à natureza do discurso quer quanto à sua substantividade histórica.

Tiveram-se também em consideração os conteúdos dos programas e as orientações oficiais propostas para este ano de escolaridade, ME- Ministério da Educação /GAVE – Gabinete de Avaliação Educacional (V. sites - Bibliografia), procurando as suas divergências e/ou comunalidades (Gomes, 2009; Costa, 200; Virta, 2004; Moreira, 2004). Segundo o programa de História A (M.E., 2001: 4, 5) apontam-se alguns aspetos/ orientações importantes e que no nosso estudo acabam por ter eco, atendendo, por exemplo, às faixas etárias dos alunos envolvidos e que parece notar-se nos comentários/justificações feitas, quer nos questionários, quer mesmo nas entrevistas feitas aos alunos do 12º ano de escolaridade, em que se nota uma progressão no grau de abstração e até de interesse pela História e pelos seus períodos cronológicos que se vão sucedendo no tempo, pois

*«Os jovens, na fase de desenvolvimento em que se encontram durante a frequência deste nível de ensino, necessitam de referentes seguros que lhes permitam interpretar as realidades sociais que com*

*eles interagem; que proporcionem fios de inteligibilidade entre as grandes questões nacionais e os problemas decorrentes de uma globalização cada vez mais envolvente; que se constituam como apoio para as escolhas que inevitavelmente terão de realizar. (...) A natureza terminal do ciclo de estudos que o ensino secundário constitui torna inevitável operar uma seleção no conjunto de opções que o campo historiográfico patenteia. (...) Porém, porque a vertente pedagógica que se adota decorre de uma opção construtivista, só o envolvimento dos alunos em experiências de aprendizagem significativas proporcionará a constituição de um quadro de referências indiscutivelmente útil, se objeto de apropriação consciente pelos jovens. É assim que, nas metodologias que se considera indispensável promover, a análise das fontes tem um papel insubstituível. Com efeito, ela contribuirá para o desenvolvimento nos jovens de uma perspetiva crítica; e promoverá também o reforço de uma dimensão ética, já que as inferências inevitáveis de efetuar repousarão em argumentos de caráter documental».*

**O 4º momento** envolveu a **entrevista** feita à professora do 12º ano, que foi implementada em simultâneo com o visionamento da audiogravação, adotando simultaneamente uma função reflexiva pelo confronto que ele proporcionará, o que nos poderá fornecer informações suplementares às obtidas na entrevista anterior (V. Quadro 1: Momento 2). Foi possível, ao focar uma situação de aprendizagem específica (aula e tema histórico), indagar sobre as conceções e opções metodológicas do professor quanto à sua relevância e adequação histórica e pedagógica, particularmente quanto ao seu discurso e ao dos seus alunos, nomeadamente quanto aos padrões de interação, discurso explicativo e interrogativo, conhecimento substantivo histórico, estratégias, recursos e práticas de avaliação. O facto de se proceder ao visionamento da aula audiogravada em simultâneo com a entrevista à professora do 12º ano permitiu ter bem presente os acontecimentos ocorridos durante a aula, de modo a que a memória não fizesse perder pormenores importantes dos contextos em que ocorreu.

Melo (2012: 96), num estudo feito com professores estagiários de História onde esta prática investigativa foi utilizada, refere que

*«A possibilidade de ler a transcrição da sua aula permitiu não apenas identificar alguns movimentos característicos das suas falas que podem /devem sujeitos a mudanças, como conhecer a natureza do discurso oral, e a sua possível (in)coerência com as intenções pedagógicas por ela previamente definidas como relevantes. Crê-se que é possível inferir que esta professora reconheceu que a interação é uma construção de sentidos socialmente contextualizada que se move entre o intencional e o imprevisível, entre o controlo e a improvisação, e, entre os sons das palavras e o silêncio do pensamento».*

No mesmo estudo (Op. Cit: 103), defende-se esta prática reflexiva deste modo:

*«Apesar de na sua formação didática ter sido valorizada a prática de momentos de autorregulação [da aprendizagem] por escrito dos alunos, permitindo o envolvimento destes na identificação dos sucessos e das dificuldades vivenciadas, ela não foi feita de um modo sistemático, apesar de ter sido implementada na sua ausência sempre de uma forma oral. (...) O mesmo argumento se defende para*

*os professores cujas reflexões pós lecionação nem sempre foram relevantes e ou focalizadas nos sucessos e ou nas dificuldades encontradas na sua prática didática».*

As questões colocadas nas entrevistas tiveram em conta alguns aspetos apontados por Quivy e Campenhoudt (1992: 193, 194), nomeadamente o recurso à sua diversidade: abertas e fechadas, a clareza com que se colocaram, a realização de questões, uma de cada vez, evitando a sua sobreposição e procurando minimizar a imposição das respostas. Refira-se ainda que, na perspectiva dos autores (Op. Cit: 72; 197), as entrevistas permitem esclarecer possíveis mal-entendidos e/ ou dúvidas que se apresentem na fase da realização dos questionários.

Assumimos que a utilização deste tipo de instrumento traz vantagens, como sendo a profundidade obtida na recolha de testemunhos e na sua interpretação, tendo em conta a sua própria linguagem e os referentes pessoais. Optou-se pela realização de entrevistas semiestruturadas, elaborando-se previamente para o efeito um guião, que serve como eixo orientador para todo o processo, garantindo-se, desta forma, que os entrevistados respondam ao mesmo tipo de questões. Segundo Tuckman (2000: 321), «Quando o investigador opta por utilizar o tipo de resposta não estruturada, a entrevista parece ser a melhor opção porque as pessoas consideram ser mais fácil falar do que escrever e, conseqüentemente, produzem mais informação». E, tal como aquando da tomada da opção da realização dos questionários, o objetivo das entrevistas é o mesmo daqueles, ou seja, «obter os dados desejados com a máxima eficácia e a mínima distorção» (Op. Cit: 348). A decisão de realizar entrevistas semiestruturadas procurou ir ao encontro das perspetivas quer dos professores, quer, depois, no momento da realização das entrevistas, dos alunos, procurando a maior recetividade possível dos entrevistados.

O guião elaborado para a realização da entrevista à professora do 12º ano seguiu a estrutura da mesma apresentada às docentes que lecionavam ao 10º e 11º anos, tal como os seus objetivos. A única questão diferente colocada a esta docente foi a número 8: “Pelo facto de estar a dar o 12º ano, tem algumas práticas pedagógicas diferentes das que utiliza quando leciona turmas do 10º ou 11º ano? Porquê?”.

**O 5º momento** consubstanciou-se na realização de uma **entrevista** aos alunos do 12º ano, e adotou o mesmo procedimento implementado aquando da entrevista à professora do 12º ano, ou seja, os alunos visionaram a audiogravação à medida que eram entrevistados. Também aqui essa estratégia assumiu uma função reflexiva pelo confronto que ele permite, o

que nos poderá fornecer informações suplementares às obtidas na entrevista anterior (V. Momento 1). O seu objetivo é o mesmo expresso para a implementação da entrevista ao professor (V. Momento 4), adequando-se, naturalmente, à natureza do papel de discente. Assim, esperava-se que os alunos expressassem o seu conhecimento sobre o processo de apropriação e a avaliação da aprendizagem. Apesar de se reconhecer que cabe ao sujeito a atitude volitiva de utilizar esse conhecimento na mudança das suas práticas de aprender, estudos defendem a necessidade dos professores promoverem essa reflexão metacognitiva, que deve orientar-se por alguns pressupostos práticos dos quais seleccionámos os mais pertinentes: um controlo da disciplina e da gestão da aula, assumindo o professor (e os alunos) diferentes tipos de papéis; explicitar os objetivos da aula e das tarefas, utilizando uma linguagem que os alunos compreendam, estabelecendo, sempre que possível, as ligações entre os diferentes momentos da aula, e ou com outras aulas (anteriores e posteriores); nos momentos de interação verbal, os professores devem autorregular não só os seus enunciados informativos, mas também o seu discurso interrogativo; as questões devem também focalizar os modos como as tarefas foram ou não resolvidas; as respostas devem ser valorizadas, evitando julgamentos com um tom depreciativo, possibilitando assim que os alunos se autoavaliem sem medo, e peçam ajuda específica para a resolução dos seus problemas de aprendizagem específicos; implementar momento final de reflexão ou revisão; implementar instrumentos de avaliação direcionados para a metacognição. Ellis (2000) afirma que muitos dos enunciados reflexivos dos alunos apresentam *apenas* uma descrição da atividade e da aprendizagem, onde há pouca ou nenhuma compreensão, reconhecendo a presença de outros que denunciam já uma compreensão da atividade e da aprendizagem

O critério de seleção inicial foi o do aproveitamento escolar dos alunos, podendo-se, assim, cobrir diferentes perfis. No entanto, à medida que as entrevistas iam decorrendo, apercebemo-nos que a possibilidade de entrevistar toda a amostra seria possível, atendendo à indisponibilidade dos alunos. Daí, terem sido entrevistados 13 do total dos 18 alunos que constituíam o grupo/ turma do 12º ano.

Similar aos procedimentos referidos sobre a entrevista ao professor (V. Momento 4), a *análise da transcrição* será sustentada por muitas das categorias provenientes dos estudos citados no 3º momento, sendo agora cruzada com os conteúdos dos programas e as orientações oficiais propostas para este ano de escolaridade, ME- Ministério da Educação /GAVE – Gabinete

de Avaliação Educacional (V. sites -Bibliografia), considerando os contributos de Pacheco (2009), Moreira (2004), Alves (2004) e Fernandes (2002).

O guião contemplou dois tipos de perguntas, tendo as seis primeiras recaído na aula propriamente dita, procurando auscultar os alunos sobre os recursos analisados na aula, sobre as suas preferências/ grau de utilidade/ período histórico em presença/ texto informativo/ manual e que possíveis factos podiam ter afetado o decurso da aula: 1. “ Para o assunto da aula que acabaste de estudar, quais os documentos que consideraste mais úteis? Porquê?”; 2. “ O que é que aprendeste com eles? O conteúdo histórico? Foi mais um momento onde desenvolveste as competências de ler e interpretar fontes?”; 3. “ Pensas que a facilidade de ler/ interpretar certos recursos têm a ver com a temática ser de um passado mais próximo? (História Contemporânea)? Porquê? Porque a História Contemporânea te desafia a estabelecer relações entre o passado e o dia de hoje?”; 4. “ Quais os documentos/ fontes, ... que foram mais difíceis de compreender? Porquê? Por não estares habituado a ler esse tipo de fontes (cartoons, gráficos, (...)? Pelo tipo de linguagem?”; 5. “Para que serve o texto informativo? Ajuda-te para quê? Como seria a tua aprendizagem sem ele?”; 6. “ Que “coisas” aconteceram ao longo da aula que possam ter afetado a tua aprendizagem? Houve muito barulho que desviou a tua atenção/ concentração? Outras situações?”.

A finalizar a entrevista, auscultaram-se os alunos sobre se a sua postura e a da professora do 12º ano era eventualmente diferente da dos anos anteriores: 7. “Consideras que, de alguma forma, as aulas e a postura da professora é diferente este ano, relativamente aos anos letivos anteriores? Porquê?”; 8. “E a tua postura este ano? Mudou relativamente aos anos letivos anteriores? Porquê?”.



## Capítulo 4. O ESTUDO EXPLORATÓRIO

### Introdução

Este capítulo adotará em algumas das suas seções um discurso sintético, de modo a evitar uma repetição do que é explanado no capítulo da metodologia de investigação (V. Cap. 3) dedicado ao estudo definitivo. Apresentar-se-á, assim, apenas a informação que possibilite a compreensão do estudo exploratório.

Devido à intenção dada a este estudo exploratório e à amplitude e profundidade dada à análise dos dados, decidiu-se dar-lhe a autonomia de capítulo. A análise destes dados será tida em conta na reformulação dos instrumentos e serão considerados na discussão final do estudo definitivo.

Pareceu-nos relevante desencadeá-lo com o objetivo de avaliar os instrumentos quanto à sua legibilidade, aplicabilidade e relevância, e foi aplicado na mesma escola onde decorrerá o estudo definitivo. Relativamente à testagem dos instrumentos de investigação, Tuckman (2000: 335-336) fala em proceder à realização de “testes-piloto”:

*«É francamente desejável fazer um teste-piloto sobre o questionário e revê-lo com base nos resultados desse teste. Procura-se determinar se os itens do questionário possuem as qualidades inerentes à medição e discriminabilidade referidas. Um teste-piloto pode revelar uma variedade de imperfeições. Os testes-piloto dão aos investigadores a possibilidade de remover as deficiências dos questionários, diagnosticando e corrigindo as imperfeições».*

Este momento decorre, pois, da «necessidade de testar o questionário antes da sua administração» (Correia e Pardal, 1995:63). É nesse contexto que se insere este estudo exploratório, o qual é defendido por Almeida e Freire (2008:143): «vários estudos exploratórios qualitativos e quantitativos podem ser conduzidos nesta fase, produzindo-se reformulações, acrescentos e retiradas sucessivas de alguns itens ou parâmetros comportamentais a observar».

Relativamente à amostragem, partilhamos da opinião de Almeida e Freire (Op. Cit:112) que apresentam três questões ligadas aos processos de amostragem, a saber: «são os sujeitos apropriados para as questões e objetivos da investigação? São os sujeitos representativos? E qual o número de sujeitos necessário? A resposta a estas questões é difícil, não existindo respostas taxativas, sobretudo às duas últimas questões». Importa, ainda, para reforçar a nossa ideia anterior, a de que «não é fácil nas Ciências Sociais e Humanas definir quantos sujeitos deve

possuir a amostra para que a mesma seja significativa», e «esse número deve ser compatível com a representação da população, isto é, a amostra deve ser suficientemente grande para garantir a representatividade» (Op. Cit:121). Os mesmos autores apontam um «número mínimo de 10 sujeitos por cada condição, o que, no nosso caso, é ultrapassado, por exemplo, na aplicação dos questionários.

Neste estudo, tivemos a possibilidade de recolher dados em todo o universo da escola (turmas, alunos e professores) no que está ligado institucionalmente à disciplina de História A, exceção feita à entrevista aos alunos do 12º ano que, como referiremos mais tarde (V. Secção 4.5) será de 3 alunos. Adotou-se um desenho do estudo provisório que se tornou o proposto para o estudo definitivo (V. Quadro 1 - Secção 3.1 - Capítulo 3, da Metodologia), que incluiu a implementação dos seguintes instrumentos de recolha de dados:

- O questionário “O que pensas sobre a História e o seu ensino?” feito aos alunos;
- Entrevistas aos professores do 10º, 11º e 12º anos de escolaridade;
- A transcrição de uma aula lecionada no 12º ano de escolaridade;
- Entrevista feita à professora do 12º ano de escolaridade;
- Entrevistas feitas a alunos do 12º ano de escolaridade da turma da professora entrevistada.

A implementação deste estudo exploratório contemplou as seguintes amostras, cuja descrição se baseou na informação dada na primeira secção dos questionários- Identificação (V. Anexos I/ Estudo exploratório – Questionário A, B, C).

No que diz respeito aos alunos, a distribuição da amostra pelos anos de escolaridade e género é a seguinte:

- 10º Ano: 5 (Masculino); 15 (Feminino) – Total: 20 alunos;
- 11º Ano: 4 (Masculino); 18 (Feminino) – Total: 22 alunos;
- 12º Ano: 6 (Masculino); 6 (Feminino) – Total: 12 alunos.

Quanto às professoras, foram em número de 3 do género feminino. São possuidoras de grau de licenciatura em História, tendo duas realizados outros graus (pós-graduação e mestrado). Relativamente ao serviço letivo distribuído no ano de implementação deste estudo, apenas a P12 lecionava em exclusividade no Ensino Secundário, enquanto as restantes docentes lecionavam também em turmas do 7º e 8º ano de escolaridade do ensino básico.

O texto seguinte seguirá paulatinamente os dados recolhidos em cada momento /instrumento de recolha de dados.

#### 4.1 O questionário aos alunos - “O que pensas sobre a História e o seu ensino?”

Este questionário (V. Anexos I/ Estudo Exploratório – Questionário A, B, C) está dividido em três partes. A seção inicial – *Identificação da amostra*, permitiu-nos caracterizar os respondentes como feito anteriormente. De seguida, apresentava três seções que contemplaram os seguintes domínios: 1 - Finalidades da História, 2 – O Professor e a aula de História, e 3 – A aula.

Os alunos serão identificados pelo seu ano de escolaridade e por um número (Ex: 10-A13). É de salientar que, em termos de tratamento de dados, recorreu-se ao programa SPSS para o tratamento dos dados, sendo que a sua análise foi feita de forma descritiva e qualitativa, através dos totais das frequências simples e relativas. A amostra foi única (N=54) para praticamente todos os dados recolhidos, exceção feita ao momento da entrevista dos alunos do 12º ano, a qual incidiu sobre uma amostra de 3 alunos, que mostraram interesse e disponibilidade para esse momento da investigação.

A 1ª dimensão focava **as finalidades do ensino e da aprendizagem (E-A) da História**. A listagem das catorze finalidades (F) que se apresentaram aos alunos teve em conta o constante nos programas da disciplina, embora não lhe sendo exclusivas, pois algumas são transversais a outras disciplinas. A primeira questão (Q) pedia aos alunos que, *para cada uma das finalidades, atribuissem um grau de importância* (Q1). Foi-lhes dada uma escala de tipo Likert, estruturada da seguinte forma: 5 – Muito Importante; 4 – Bastante Importante; 3- Importante; 2 – Pouco Importante, e 1 – Menos Importante (V. Tabela 1).

**Tabela 1: Atribuição de IMPORTÂNCIA às FINALIDADES do E-A da História (T= 54) \***

Finalidades	Importância									
	5		4		3		2		1	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
<b>1.</b> Identifica e valoriza nomes de agentes históricos/ acontecimentos importantes	10	18,5	16	29,6	27	<b>50</b>	1	1,9	-	-
<b>2.</b> Promove a compreensão de atos, maneiras de pensar e agir e acontecimentos que ocorreram no passado no país e no mundo	7	13	24	<b>44,4</b>	16	29,6	7	13	-	-
<b>3.</b> Promove a compreensão de atos, maneiras de pensar e agir e acontecimentos que ocorrem hoje (presente) no país e no mundo	10	18,5	18	33,3	20	37	4	7,4	2	3,7

<b>4.</b> Promove a compreensão das manifestações estéticas e culturais do passado e do presente	3	5,5	24	<b>44,4</b>	21	38,9	6	11,1	-	-
<b>5.</b> Sensibiliza para a preservação do património	12	22,2	13	24,1	23	<b>42,6</b>	5	9,3	1	1,9
<b>6.</b> Contribui para a educação de um futuro cidadão ativo e participativo	13	24,1	20	<b>37</b>	19	<b>35,2</b>	2	3,7	-	-
<b>7.</b> Promove a aceitação de práticas e culturas diferentes	10	18,5	25	<b>46,3</b>	17	31,5	2	3,7	-	-
<b>8.</b> Fomenta atitudes e opiniões críticas e de reflexão sobre realidades históricas	4	7,4	19	35,2	25	46,3	6	11,1	-	-
<b>9.</b> Reforça a identidade nacional	10	18,5	17	<b>31,5</b>	19	<b>35,2</b>	8	14,8	-	-
<b>10.</b> Incentiva a abertura de espírito e adaptação à mudança	3	5,6	15	27,8	27	<b>50</b>	7	13	2	3,7
<b>11.</b> Desenvolve atitudes de autonomia pessoal	3	5,6	15	27,8	21	38,9	11	20,4	3	5,6*
<b>12.</b> Localiza no espaço e no tempo acontecimentos e processos	13	24,1	15	27,8	23	<b>42,6</b>	1	1,9	2	3,7
<b>13.</b> Promove diferentes formas de comunicação escrita, oral e outras	2	3,7	18	33,3	26	<b>48,1</b>	8	14,8	-	-
<b>14.</b> Promove a compreensão sobre os modos como se constrói a História enquanto disciplina científica.	5	9,3	15	27,8	24	<b>44,4</b>	6	11,1	3	5,6 *
* Não responderam 2 alunos										

Uma das evidências mais visível é o diminuto uso dos extremos da escala, onde a única frequência que nos pode chamar a atenção é a que foi atribuída à F11, 'Desenvolve atitudes de autonomia pessoal' (20,4%), e a tendência de colocar (50% e próximo) a sua opção no grau intercalar, 'Importante': 'Identifica e valoriza nomes de agentes históricos/ acontecimentos importantes' (F1), 'Incentiva a abertura de espírito e adaptação à mudança (F10) e 'Promove diferentes formas de comunicação escrita, oral e outras' (F13). No entanto, se nos centrarmos na opção 'Bastante importante', torna-se mais clara a atribuição dos alunos que a escolhem, mesmo que não se adicione as frequências do grau 'Muito Importante': 'Promove a aceitação de práticas e culturas diferentes' (F7 - 46,3%), 'Promove a compreensão de atos, maneiras de pensar e agir e acontecimentos que ocorreram no passado no país e no mundo' (F2 - 44,4%) e 'Promove a compreensão das manifestações estéticas e culturais do passado e do presente' (F4 - 44,4%).

A leitura do quadro proporciona a escrita de algumas conclusões parcelares que, de seguida, enunciaremos de um modo sintético:

- Há uma evidente valorização do papel da memorização de factos como atividade necessária à contextualização de certos acontecimentos e fenómenos;

- Como Lee (2003:19) referiu «os alunos, tal como os historiadores, precisam de compreender por que motivo as pessoas atuaram no passado de uma determinada forma e o que pensavam sobre a forma como o fizeram, mesmo que não entendam isto tão bem quanto

os historiadores». O mesmo defende Gago (2007:52), quando afirma que a História se «assume como a experiência mental duma ação que foi passada mas que, ao ser reconstruída, é experienciada no presente»;

- Os alunos reconhecem o contributo da História para a necessidade de preservação do património. Esta opinião é corroborada pelo estudo de Pais (1999:130), ao referir que «em todos os indicadores considerados na questão em análise, os jovens portugueses revelam uma consciência histórica da necessidade de preservação do património histórico acima de média europeia». Contudo, consideramos que esta tarefa não se deverá reduzir à disciplina de História, mas da responsabilidade de todas, sendo necessário que seja transversal, daí que Lemos (2001:92) refira que «será pela educação que, a médio e longo prazo, a defesa do património será partilhado entre especialistas e cidadãos, com um acrescido grau de eficácia»;

- Os alunos reveem na História o enorme contributo para a sua formação enquanto futuros cidadãos ativos e participativos de pleno direito na sociedade em que se inserem, não descurando obviamente o mesmo contributo para o seu presente, que deverá ser também ele interventivo. Alves (2007:45) explica a este propósito:

*«Daqui decorrem a exercitação de atitudes de tolerância, de solidariedade e respeito para com os outros e para com o ambiente. O sujeito, com estes instrumentos mentais, deve ser capaz não só de modificar formas de pensar e/ ou de atuar, como também de analisar criticamente posições assumidas, contextualizando-as. Numa palavra, a História deve formar cidadãos conscientes, habilitados para questionar a realidade, em função duma reflexão dialética do passado – presente e perspetivação do futuro, com o objetivo de melhorá-la»*

A valorização do papel de respeito por outros povos e culturas, não deve ser alheio, por exemplo, ao fenómeno migratório que ciclicamente tem marcado o passado e o presente do nosso país e das civilizações em geral. O contacto com outros povos, vivências e culturas, pressupõe a necessidade de aceitação da diferença e até de conceitos de natureza sociológica, como é o caso da assimilação, do multiculturalismo, etc. Parece-nos pois de grande relevância que haja por parte dos nossos alunos posições como esta, o que vai de encontro às competências de natureza transversal a outras disciplinas e currículos, pois nenhuma pode ser indiferente a esta realidade;

- Os resultados evidenciam a valorização dos valores nacionais, patrióticos e, naturalmente, de tudo o que terá a ver com a sua identidade e que espelha o seu orgulho. Esta realidade é implícita em alguns conteúdos históricos, mais ou menos recentes, mas que exaltam valores como a valentia e até a heroicidade, como no caso dos descobrimentos portugueses ou

até de algumas batalhas travadas com outros povos. As formas como estas “histórias” são apresentadas e/ ou contadas, muitas das vezes como mitos e lendas passadas de geração em geração têm um papel fundamental na formação e desenvolvimento dessas atitudes;

- Os alunos confiam na disciplina de História para o desenvolvimento em si de formas de comunicação que, à partida poderiam ser intrínsecas aos domínios de outras disciplinas, como Português e/ ou as línguas estrangeiras. A este respeito, mais à frente, poderemos ver o que uma das professoras entrevistadas afirma, valorizando muito esta finalidade. Provavelmente, poderá contribuir para estas respostas valorativas da História, enquanto fomentadora da melhoria destas formas de comunicação, a realização de várias tarefas, sejam elas escritas ou não, dentro e fora da sala de aula, com recurso, por exemplo, às novas tecnologias da informação e comunicação;

- Existe a atribuição de importância da compreensão sobre os modos como se constrói a História enquanto disciplina científica’, através do recurso sistemático, por exemplo, à leitura e interpretação de fontes diversas, como uma prática pedagógica frequente e, tal como já foi referido, isto poder-se-á perceber melhor com as respostas, opiniões e práticas pedagógicas que os professores dizem levar a cabo nas suas aulas. Magalhães (2002:76), quando se questiona se será possível fazer dos nossos alunos verdadeiros historiadores, questiona que «caberá ao ensino da História fazer dos alunos “pequenos historiadores”, capazes de produzir conhecimento, tal como o fazem os historiadores de ofício?».

De seguida, pedia-se aos alunos (Q2), que, da listagem, indicassem *as duas finalidades que considerassem mais importantes e apresentassem as razões da sua escolha* (V. Tabela 2).

**Tabela 2: Atribuição de MAIOR importância às FINALIDADES do E-A da História / 1ª e 2ª opção (T= 54)**

Finalidades do Ensino da História	1ª Opção		2ª Opção	
	f	%	f	%
1. Identifica e valoriza nomes históricos/acometimentos importantes	10	<b>18,5</b>	2	<b>3,7</b>
2. Promove a compreensão de atos, maneiras de pensar e agir e acontecimentos que ocorreram no passado no país e no mundo	11	<b>20,4</b>	5	<b>9,3</b>
3. Promove a compreensão de atos, maneiras de pensar e agir e acontecimentos que ocorrem hoje (presente) no país e no mundo	4	7,4	8	14,8
4. Promove a compreensão das manifestações estéticas e culturais do passado e do presente	-	-	-	-
5. Sensibiliza para a preservação do património	11	<b>20,4</b>	1	1,9
6. Contribui para a educação de um futuro cidadão ativo e participativo	7	13	9	16,7
7. Promove a aceitação de práticas e culturas diferentes	2	3,7	7	13
8. Fomenta atitudes e opiniões críticas sobre realidades históricas	1	1,9	2	3,7
9. Reforça a identidade nacional	2	3,7	8	
10. Incentiva a abertura de espírito e a adaptação à mudança	1	1,9	1	1,9

11.Desenvolve atitudes de autonomia pessoal	1	1,9	-	-
12.Localiza no espaço e no tempo acontecimentos e processos	4	7,4	8	14,8
13.Promove diferentes formas de comunicação escrita, oral e outras	-	-	3	5,6
14.Promove a compreensão sobre os modos como se constrói a História enquanto disciplina científica	-	-	-	-

O resultado mais evidente é a dispersão das opções dos alunos. São de realçar, no entanto, as escolhas feitas na 1ª opção em *ex aequo* com F2 e F5, e a curta distância em relação a F1. Importa relevar o estudo de Pacheco (2009), que, ao comparar as representações sobre o ensino e aprendizagem da História, entre alunos do 9º e do 12º anos, com a realização de questões iguais relativas às finalidades da História, obteve resultados semelhantes àqueles até aqui obtidos e, concretamente nesta questão, entre os alunos desse estudo. Já na 2ª opção, foram mais eleitas a F6, seguida pelas F3, F9, e F12. Saliente-se também que nem todas as finalidades foram contempladas nas escolhas dos alunos como é o caso das finalidades 'Promove a compreensão das manifestações estéticas e culturais do passado e do presente' (F4), 'Promove diferentes formas de comunicação escrita, oral e outras' (F13) e 'Promove a compreensão sobre os modos como se constrói a História enquanto disciplina científica' (F14).

Relativamente às *razões da sua escolha* (1ª e 2ª opção) (Q2.1), procedeu-se à categorização das respostas, seguindo os mesmos critérios utilizados por Pacheco (2009), as quais, em termos de análise aqui foram reunidas. As finalidades mais referidas e os argumentos convocados foram respetivamente os seguintes, das quais apresentaremos alguns exemplos estando o número de referências indicado entre parêntesis. Este número foi obtido pela soma de presença dos tipos de argumentos nas duas opções. Eis alguns exemplos:

---

F6. *Contribui para a educação de um futuro cidadão ativo e participativo: Exercício de uma cidadania crítica* (15); *Contributo para o aumento da cultura/ formação* (7):

---

«Porque isto é importante para um bom futuro e uma boa carreira». (10-AI10)

«Para se ser um cidadão ativo e participativo é necessário ser-se culto, tanto em termos históricos, como noutros termos». (11-AI25)

«A História enriquece-nos como cidadãos, pois educa-nos a sermos participativos e ativos, visto que sabemos o que se sucedeu no passado, ajudando-nos a sermos melhores cidadãos no presente». (11-AI33)

«Contribui para a educação de um futuro cidadão ativo e participativo, na medida em que a História ensina importantes acontecimentos ligados a este campo político e social, pelo que o estudante fica consciente da sua importância, na contribuição para uma sociedade mais democrática». (12-AI43)

«A História contribui para a construção de um novo cidadão. A nível social promove o seu crescimento, no que diz respeito à visão acerca do mundo, melhora a sua participação quanto aos acontecimentos presentes, participando com mais qualidade no futuro». (12-AI47)

---

F2. *Promove a compreensão de atos, maneiras de pensar e agir e acontecimentos que ocorreram no passado no país e no mundo: Valorização do Passado* (9); *Contributo para a compreensão do Presente e do Futuro* (9):

---

*«Para compreendermos o presente e idealizarmos o futuro, é necessário conhecer o passado» (10-AI9)*

*«A compreensão de atos, maneiras de pensar, agir e acontecimentos históricos ocorridos ajuda-nos a entender a realidade do nosso mundo e dar-nos uma melhor perspetiva do presente e do futuro» (11-AI21)*

*«Pois é com o passado que se aprende os erros e assim ter um futuro melhor» (12-AI50)*

---

F12. *Localiza no espaço e no tempo acontecimentos e processos*: Reconhecimento das implicações das dimensões do espaço/ tempo (10); Conhecer os factos mais importantes da História nacional/ internacional (4):

---

*«Porque considero que é bom situarmo-nos no tempo e no espaço para compreender melhor a matéria». (10-AI1)*

*«Porque assim ficamos a saber o que aconteceu, quando e onde». (11-AI27)*

*«É de extremo interesse e pertinência, que se saiba localizar no tempo e no espaço, acontecimentos marcantes na História, até mais pela questão de instruímos a nossa pessoa, ou seja, é algo de pessoal, para não nos tornarmos ignorantes culturalmente». (12-AI46).*

---

F3. *Promove a compreensão de atos, maneiras de pensar e agir e acontecimentos que ocorrem hoje (presente) no país e no mundo*: Reconhecimento das diferenças entre Passado/ Presente/ Futuro (10); Conhecimento da realidade social (4):

---

*«Ao estudarmos História percebemos o passado, percebemos os problemas do presente e enquadrámo-los com os problemas já existentes no passado. O estudo da História possibilita ainda perspetivar o futuro». (10-AI16)*

*«É um fator muito importante para sermos pessoas com uma mentalidade desenvolvida e com um bom espírito crítico, podendo deste modo trazer inúmeras vantagens tanto na nossa vida social como profissional». (12-AI53)*

---

F1. *Identifica e valoriza nomes de agentes históricos/acontecimentos importantes*: Contributo para os resultados escolares (1); Reconhecimento da importância de agentes/Acontecimentos nos processos de mudança (12):

---

*«Penso que é muito importante, pois faz com que tenhamos conhecimento dos mais importantes nomes que marcaram o nosso passado». (11-AI24)*

*«Para distinguirmos os acontecimentos históricos e para darmos valor às pessoas que fizeram a diferença». (11-AI37)*

*«Refere identidades importantes e fulcrais no decurso da História, para a sua transformação, bem como datas marcantes e acontecimentos históricos que modificaram países, mentalidades, culturas, entre outros». (12-AI47)*

---

F5. *Sensibiliza para a preservação do património*: Ideia de Patriotismo (4); Preservação do património e sensibilização para a sua defesa (9):

---

*«Qualquer país teve que ter a sua História e deve ter orgulho em expô-la. Nós, povo português, não temos consciência, infelizmente do nosso património. Acho que a disciplina de História pretende ajudar os jovens a saberem como Portugal é e foi, face a outros países. Portugal tem ainda muito que descobrir». (10-AI7)*

*«Pois devemos preservar o que é nosso, o que foi dos nossos antepassados e que faz parte da nossa cultura». (12-AI52)*

---

F9. *Reforça a identidade nacional*: Valorização dos feitos/ valores nacionais (11):

---



«Portugal é um país de muita História e como tal, deve ter orgulho em exibí-la. A cultura de qualquer país depende não só, mas também da sua História». (10-A17)

«Porque sem a História, provavelmente não sabia nem metade daquilo que os portugueses fizeram e contribuíram para a História». (10-A14)

«Porque temos a nossa identidade, como cada país tem a sua e devemos reforçá-la e preservá-la perante os jovens». (12-A152)

Considerando os argumentos apresentados pelos alunos é possível apresentar algumas tendências:

- A primeira refere-se à definição do papel da disciplina de História na sua formação como futuros cidadãos ativos e participativos, permitindo o exercício de uma cidadania mais responsável. Para tal importa terem conhecimentos sólidos do passado e da cultura do seu país e não só, para que estejam bem munidos dos meios necessários para obterem o sucesso desejado, numa sociedade mais democrática e de quem esperam lhes deem oportunidades de futuro (F6);

- Uma segunda está relacionada com o facto da aprendizagem da História permitir a valorização do passado histórico como condição para uma melhor compreensão do presente e uma perspetivação do futuro (F2) que é reforçada com a valorização da finalidade 3 que se centra no contributo da História para a compreensão do presente;

- Uma terceira centra-se na natureza da disciplina da História onde os alunos enfatizam o papel dos agentes históricos e das dimensões tempo e espaço (F1 e F12), condições para a relevância e eficácia das práticas de na leitura e interpretação das fontes de natureza diversa. Por fim, os alunos valorizam o papel da disciplina de História na mobilização de práticas de defesa do património (F5), o que é corroborado pelo estudo de Pais (1999). Esta dimensão está de algum modo também presente nos argumentos dos alunos quando falam de identidade nacional (F9);

A 2ª dimensão do questionário visava o **perfil de um bom professor**. Assim, a questão 3 pedia aos alunos, *perante uma listagem de 13 características do professor (CP), que manifestassem a sua concordância /discordância (Q3) (V. Tabela 3).*

**Tabela 3: Atribuição de concordância /discordância – O bom professor de História é... (T=54)**

Características de um bom professor de História (CP)	Sim		Não	
	f	%	f	%
1. O professor que se limita a expor a informação histórica	52	<b>96.3</b>	2	3,7
2. O professor que valoriza o manual escolar como material de estudo	38	70,4	16	29,6
3. O professor que ensina os modos como a História se constrói	44	81,5	10	18,5

4. O professor que se preocupa com as competências de leitura e escrita dos alunos	44	81,5	10	18,5
5. O professor que tem em atenção as personalidades dos alunos	32	59,3	22	40,7
6. O professor que pede e valoriza os conhecimentos anteriores dos alunos, sejam eles históricos ou de outras disciplinas	25	46,3	29	53,7
7. O professor que usa vários tipos de fontes (escritas, visuais, filmes, canções, etc.) para que os alunos compreendam a História	50	<b>92,6</b>	4	7,4
8. O professor que promove nos alunos o desenvolvimento de competências de crítica (leitura, escrita e oral)	49	<b>90,7</b>	5	9,3
9. O professor que se preocupa com a avaliação	39	72,2	15	27,8
10. O professor que se preocupa-se apenas em cumprir o que foi planeado	36	66,7	18	33,3
11. O professor que adapta os seus planos às intervenções, sugestões e interesses dos alunos	49	<b>90,7</b>	5	9,3
12. O professor que se preocupa em saber e resolver as dúvidas dos alunos	54	<b>100</b>	-	-
13. Outras. Quais?				

Os resultados apontam para uma unanimidade face à F12: 'O professor que se preocupa em saber e resolver as dúvidas dos alunos' valorizando assim um professor que centra a sua atenção no seu perfil de aprendizagem.

No intervalo dos 90% encontramos em 1º lugar a CP1, 'O professor que se limita a expor a informação histórica' (96,3%), situação que leva Magalhães (2003:13) a questionar-se «como é que os alunos aprendem História, que estratégias de aprendizagem desenvolvem, como é que o recurso à utilização de metodologias adequadas permite desenvolver e melhorar essas aprendizagens». A este respeito, de forma análoga, também Gonçalves (2004:204-205) salienta que é necessária:

*«(...) uma nova forma de olhar o ensino e aprendizagem da História, procurando contrariar o conceito de que o ensino da História é predominantemente expositivo e centrado no professor (...) Compete ao professor, no contexto da sala de aula, desenvolver metodologias que permitam que o aluno seja o interveniente ativo da sua própria aprendizagem a partir da seleção, interpretação e análise desses recursos, como afirmam diversos investigadores desta área da cognição histórica».*

Realce-se que uma esmagadora maioria considera muito importante um bom professor que faça uso de vários tipos de fontes (CP7 -92,6%), muito superior àquela dos que consideravam o professor que valorizava apenas o manual (CP2 -70,4%). Este elevado valor poderá fazer-nos crer que os alunos terão sido motivados pelo que é referenciado na afirmação, como sejam as “canções, filmes, visuais...”, que poderão ter despertado muito mais a sua atenção e revelam que tudo o que se associa à imagem e ao som é algo que os atrai muito mais do que outros recursos mais tradicionais, como o caso dos textos escritos. A maioria dos alunos responde também muito favoravelmente à CP8, 'O professor que promove nos alunos o

desenvolvimento de competências de crítica (leitura, escrita e oral) ' (90,7%). Esta situação foi já observada por Costa (2007:54), que defende:

*«Deve ensinar os alunos a lidarem com informação de modo crítico, ensinando-os a pensar por si mesmos, de modo a desenvolverem formas de compreensão contextualizada do passado. Ser historicamente competente, hoje, pressupõe o desenvolvimento de competências na “utilização de fontes” em suportes diversos; saber “ler” fontes históricas diversas; saber “cruzar” as fontes nas suas mensagens, intenções e validade; saber “selecionar” as fontes para refutação ou confirmação de hipóteses; discutir os diferentes pontos de vista e/ ou diferentes perspetivas, não se limitando apenas, ao contexto de produção».*

A CP11 apontava que 'um bom professor de História é aquele que adapta os seus planos às intervenções, sugestões e interesses dos alunos', e estes demonstram claramente, que preferem um professor "aberto e flexível" (90,7%), indo de encontro ao que Fertuzinhos (2004:70) defende, ao afirmar que «Não respeitar as vozes dos estudantes é moralmente errado, porque desacredita o que os estudantes são e o que sabem, e estrategicamente é um erro porque os estudantes resistirão não se tornando parceiros ativos no ensino e aprendizagem».

No intervalo dos 80% encontramos as CP3 e CP4. A prática referida na CP3, 'Ensina os modos como a História se constrói', é defendida nos programas oficiais da disciplina quer no Módulo Zero do 10º ano de escolaridade -A construção do saber histórico, quer no do 12º ano, onde se apresenta o seguinte objetivo - Aplicar instrumentos de análise das ciências sociais na construção do conhecimento histórico (M.E., 2001:6). Esta escolha está de acordo com as posições dos alunos quando se lhes pediu a expressão de concordância sobre a F14, 'Promove a compreensão sobre os modos como se constrói a História', evidenciada no ponto anterior (V. Tabela 1) que Melo (2004: 88) defende:

*«O ensino da História deve privilegiar o envolvimento dos alunos na construção do conhecimento histórico, objetivo que só pode ser cumprido se os alunos adotarem uma postura crítica face aos programas e aos manuais escolares; - a prática de estratégias ativas (aulas – oficinas); - e o desenvolvimento de competências de autoavaliação e metacompreensão processual».*

Por fim, a alta frequência dada à CP4, que enfatiza os professores que dão particular atenção ao desenvolvimento das competências de leitura, escrita e de oralidade dos seus alunos, é coerente com a atribuição feita pelos alunos à F13, 'Promove diferentes formas de comunicação escrita, oral e outras' (V. Tabela 1), o que nos pode permitir inferir que os alunos têm consciência de como essas competências são basilares no processo de aprendizagem.

Das restantes CP é de referir a valorização da utilização do manual no processo de ensino – aprendizagem (CP2) como o instrumento fundamental para o professor e para o aluno, para quem, na maioria das vezes (se não mesmo sempre), é o único recurso para estudar e para ter contacto com os diferentes conteúdos e recursos de natureza histórica. Por outro lado, ele resolve «a angústia da tomada de decisão» que «acompanha o professor, quando, com o programa perante si, tem de organizar as suas aulas para o conjunto específico dos seus alunos» (Magalhães, 2002:57). Uma das professoras (11º ano) envolvidas neste estudo exploratório considera o manual como um recurso fundamental e norteador, a que recorre diariamente nas suas práticas e as demais também o consideram preponderante, mesmo utilizando e levando para as aulas outras fontes de natureza didática. Aliás, Silva (2007:23), a propósito dos manuais escolares, refere que estes «com estatuto e funções diferentes, conforme as sociedades em que circulam, (...) desde sempre ocuparam um lugar privilegiado nas escolas, traduzindo-se como ferramentas essenciais de trabalho do aluno mas também do professor». Moreira (2004:12) aduz ainda: «Para os encarregados de educação são único elo de ligação com o currículo escolar dos seus filhos; para os alunos, um guia de trabalho em casa e na escola embora, para alguns, seja apenas mais um peso na mochila; para a maior parte dos professores, será um elemento facilitador da sua ação pedagógica a partir do qual estruturam a prática quotidiana». Apple (2002:65) confirma que também «Na maioria das escolas americanas, não se define o currículo, por disciplinas nem por programas sugeridos, mas sim através de um determinado artefacto – o manual estandardizado e específico para cada nível de matemática, leitura, estudos sociais, ciências (quando se ensinam), entre outros».

Creemos ser relevante também olhar a atribuição dada à CP5, 'Um bom professor de História é aquele que tem em atenção as personalidades dos alunos' (59,3%). Parece relevar-se daqui que os alunos sentem necessidade de serem vistos com olhos de ver, pelos seus professores, os quais os devem tentar compreender, muito para além do espaço da sala de aula e atender às suas particularidades, enquanto pessoas, pois, assim, desenvolver-se-á um sentimento de empatia de parte a parte, o que poderá eventualmente, propiciar o aumento de interesse pela disciplina e até na melhoria dos resultados disciplinares.

São também de realçar as atribuições afirmativas feitas pelos alunos às finalidades mais adstritas a práticas formais prescritas, a CP9 (72,2%) e a CP10 (66,7%), respetivamente 'Um bom professor de História é aquele que se preocupa com a avaliação' e 'Um bom professor de História é aquele que se preocupa em cumprir o que foi planeado'. Podemos inferir que os

alunos querem que «a avaliação assuma uma função de autorregulação e autocontrolo» (Rodrigues, 2002:88) e ao mesmo tempo pretendem que seja um exercício avaliativo que se traduz num resultado com justiça, por parte dos seus professores. Sobre esta dimensão, ocorreu uma sugestão que aparece na CP13 quando lhes foram pedidas sugestões: «Um bom professor é também o que é imparcial na avaliação» (10-A116).

Quanto ao cumprimento da planificação, estes dados remetem-nos para o estudo de Pacheco (2009:80), onde os alunos preferiram eleger o 'Não' (9º ano /90%; 12º ano /94,1%) talvez influenciados pela presença da expressão 'apenas' no enunciado da CP, levando-os a inclinarem-se maioritariamente para a recusa de «professores 'inflexíveis'». Cremos que as situações de anos terminais de ciclo, com a inerente sujeição a exames nacionais como prova específica (12º ano), poderão levar os professores a serem mais 'rígidos' no cumprimento dos conteúdos dos programas oficiais. Estes problemas levam Afonso (2004:142-143) a apontar de forma crítica:

*«O que frequentemente acontece, tendo em atenção as queixas recorrentes dos professores acerca da extensão dos programas e da dificuldade em os “cumprir” (entenda-se, lecionar “todos” os conteúdos, qualquer proposta de gestão do “tempo curricular” aparece, quase sempre, como uma ficção. O modo de organização institucional do tempo não encontra relação direta no ritmo exigido pelo processo de ensino - aprendizagem. Atualmente, as dificuldades são acrescidas devido ao facto de se manterem os programas elaborados para determinada carga horária e estarem a ser lecionados, por vezes, em metade do tempo letivo».*

Uma última observação relacionada com a CP6, 'Um bom professor de História é aquele que pede e valoriza os conhecimentos anteriores dos alunos históricos ou de outras disciplinas' merece-nos um reparo particular. Até aqui, alguns destes resultados estão conforme os obtidos por Pacheco (2009:76), situação que não ocorre nesta CP. No seu estudo, a maioria dos alunos (9º ano /88%), 12º ano /85,3%) responderam que "Sim", enquanto neste ocorrem 46,3% e 53,7% no 'Não'. De facto, este dado pode significar a desvalorização dos conhecimentos prévio/ tácitos pelos professores, que Melo (2003: 31) considera condicionar as aprendizagens dos alunos: «A aprendizagem será a capacidade de “construir” uma representação pessoal e nela agrupar uma pré-existente visão social da realidade. (...) Aprender (...) implica a ocorrência de modificações e o estabelecimento de relações entre o nosso conhecimento prévio e o novo que chega, numa dinâmica circular contínua».

Após os alunos se terem pronunciado sobre as características de um bom professor de História', pediu-se-lhes que *seleccionassem duas e apresentassem as razões da sua escolha* (Q.3.1) (V. Tabela 4).

**Tabela 4: Atribuição de MAIOR importância às características de um bom professor de História /1ª, 2ª opção (T= 54)**

Características de um bom professor de História (CP)	1ª Opção		2ª Opção	
	f	%	f	%
1. Um bom professor de História é aquele que expõe a informação histórica	3	5,6	2	3,7
2. Um bom professor de História é aquele que valoriza o manual escolar como material de estudo	12	<b>22,2</b>	<b>5</b>	<b>9,3</b>
3. Um bom professor de História é aquele que ensina os modos como a história se constrói	1	1,9	1	1,9
4. O professor que se preocupa com as competências de leitura, escrita e de oralidade dos alunos.	-	-	-	-
5. Um bom professor de História é aquele que tem em atenção as personalidades dos alunos	8	<b>14,8</b>	<b>5</b>	9,3
6. O professor que pede e valoriza os conhecimentos anteriores dos alunos, históricos ou de outras disciplinas.	-	-	1	1,9
7. Um bom professor de História é aquele que usa vários tipos de fontes (escritas, visuais, filmes, canções. etc.) para que os alunos compreendam a história	19	<b>35,2</b>	<b>8</b>	<b>14,8</b>
8. O professor que promove nos alunos o desenvolvimento de competências de crítica	-	-	3	5,6
9. Um bom professor de História é aquele que se preocupa com a avaliação	2	3,7	3	5,6
10. Um bom professor de História é aquele que se preocupa em cumprir o que foi planeado	2	3,7	3	5,6
11. Um bom professor de História é aquele que adapta os seus planos às intervenções, sugestões e interesses dos alunos	1	1,9	3	5,6
12. Um bom professor de História é aquele que se preocupa em saber e resolver as dúvidas dos alunos	6	11,1	20	37
13. Outras. Quais?	-	-	-	-

É de salientar que os alunos parecem ter rejeitado a CP4, CP6 e CP8, provavelmente por desvalorizarem os aspetos nelas contidas que, em princípio, já estarão consolidados, como sejam os da escrita e da leitura (CP4), mais trabalhados no ensino básico. Relativamente à CP6, os alunos poderão, eventualmente, considerar não ser necessário o recurso aos conhecimentos de outras disciplinas, não tendo consciência de que a investigação histórica se alimenta dos contributos de outras áreas de saber, facto que nem sempre está valorizado nos manuais escolares e/ ou no discurso dos professores. A compartimentação do currículo escolar alimenta esta conceção que só poderá ser alterada através de uma prática continuada dos professores não apenas através do seu discurso explicativo mas também das tarefas /atividades que propõem no seu quotidiano letivo.

De novo, os alunos confirmam a CP7, seguida da CP2 e da CP5. A CP7, quando apresentada individualmente aos alunos, já tinha reunido um dos resultados mais elevados, com 92,6%. Curiosamente, a CP12, 'Um bom professor de História é aquele que se preocupa em saber e resolver as dúvidas dos alunos', que anteriormente tinha recolhido a unanimidade, nesta tarefa recolhe apenas 11,1% na 1ª opção e 37% na 2ª opção. Nesta, a CP7, 'Um bom professor de História é aquele que usa vários tipos de fontes (escritas, visuais, filmes, canções. etc.), também é escolhida mesmo que em diminuta percentagem. Estes resultados mostram que as CPs mais escolhidas na 1ª opção voltam a obter significativas escolhas, aquando da seleção da 2ª opção. Em função da seleção anteriormente exposta, aos alunos era-lhes pedido para *justificarem as suas opções*. Refira-se contudo que alguns dos alunos não justificaram todas as suas opções. Salientaremos algumas das justificações que nos pareceram mais ilustrativas das várias CPs que se apresentam organizadas em perfis que se assumem por agora como provisórios.

---

A. *O professor aberto e flexível*: O professor que tem em atenção as personalidades dos alunos (CP5); O professor que adapta os seus planos às intervenções, sugestões e interesses dos alunos (CP11); O professor que se preocupa em saber e resolver as dúvidas dos alunos (CP12)

---

*«No meu ponto de vista, um bom professor não só deve dar a matéria, mas também ter a preocupação se esta foi compreendida».* (10-AI9)

*«É muito importante o professor preocupar-se com as dúvidas dos alunos, pois não adianta dar muita matéria e avançar nos temas, se o aluno não compreendeu as matérias anteriores».* (11-AI24)

*«Um bom professor passa sobretudo por ser capaz de resolver as dúvidas dos alunos e fazê-los compreender a História».* (12-AI44)

As justificações apontadas pelos alunos focalizaram a CP12. Os argumentos aqui apontados pelos diferentes alunos vão no sentido de que esta CP é imprescindível para a definição de um bom professor de História, definição que Woods (1991:29) também prescreve:

*«Num ambiente destes o professor assume-se como facilitador, como alguém que está consciente das mudanças repentinas no modo de pensar dos alunos e os encoraja a confiarem nas suas aptidões. Isto requer adaptação, flexibilidade e experimentação. Significa também uma certa autonomia para o professor – domínio das várias formas pedagógicas e culturais do conhecimento, controlo dos processos educacionais e liberdade para organizar e negociar».*

---

B. *O professor que se centra na transmissão e avaliação dos conhecimentos*: O professor que se limita a expor a informação histórica (CP1); O professor que valoriza o manual escolar como material de estudo (CP2); O professor que se preocupa com a avaliação (CP9); O professor que se preocupa-se apenas em cumprir o que foi planeado (CP10).

---

*«Para mim é importante que o professor utilize e valorize o manual, pois normalmente é o meu guia de estudo».* (10-AI3)

*«Para além do manual não temos muito mais material de apoio ao estudo».* (11-AI26)

*«O manual é uma das principais, se não a principal fonte de estudo, para os testes dos alunos. Por isso é importante que haja coesão entre as aulas e o manual da disciplina».* (12-AI46)

*«É importante valorizar o manual escolar, como material de estudo, pois geralmente é a fonte de estudo dos alunos. Porém, isso não significa que não se possa usar outros manuais e outros documentos para adicionar e ensinar mais informação».* (12-AI53)

As justificações apresentadas recaíram preferencialmente sobre a CP2, que parecem evidenciar que o manual escolar não poderá ser descurado pelo professor, pois, tal como a maioria dos discentes aponta, ele é o seu principal, se não mesmo o único meio que norteia o seu estudo. Os alunos reconhecem que eles não devem ser as únicas fontes de aprendizagem, mas que, na realidade, os manuais orientam para o desenvolvimento de capacidades, competências, aquisição e na respetiva avaliação. Permitem também a ligação entre a vida do dia-a-dia e as aprendizagens veiculadas, permitindo serem uma referência educativa e cultural. Costa (2007:47) manifesta de algum modo uma concordância com as opiniões dos alunos:

*«Incontornável» a «utilização do manual na sala de aula e a sua importância enquanto recurso didático e repositório de fontes de grande utilidade para o trabalho desenvolvido com os alunos; e, parece claro também, pelos estudos (...) relativos à disciplina de História e a outras, que o trabalho dos professores nem sempre tem correspondido ao que atualmente constituem as recomendações internacionais sobre o que deve ser hoje ensinado às crianças, e/ou sobre a formação histórica dos professores, evidenciado pela forma como o manual tem sido utilizado».*

---

C. *O professor que se centra na aprendizagem da História:* O professor que ensina os modos como a História se constrói (CP3); O professor que pede e valoriza os conhecimentos anteriores dos alunos, os históricos ou de outras disciplinas (CP6); O professor que usa vários tipos de fontes (escritas, visuais, filmes, canções, etc.) para que os alunos compreendam a História (CP7).

---

*«Hoje em dia, com a variada oferta de métodos de aprendizagem, penso que é importante utilizá-los para assim “prender” a atenção dos alunos e estes compreenderem melhor a História».* (10-AI9)

*«Porque um bom professor que se auxilia apenas no manual torna as aulas um pouco desinteressantes e monótonas. Logo, se utilizar outros tipos e formas de ensinar, faz de cada aula algo único e divertido, estimulando os alunos».* (10-AI17)

*«Acho que todos os professores deveriam usar alguns desses métodos para cativar mais os alunos».* (11-AI28)

*«Porque nós, seres humanos, aprendemos mais a ver do que só a ouvir. Como diz o provérbio “vale mais uma imagem do que mil palavras”».* (11-AI35)

*«Desta forma é mais fácil para os alunos compreenderem, visualizarem, sentirem a História, tal como ela aconteceu».* (12-AI51)

*«Porque, analisando vários documentos podemos complementar o nosso conhecimento e não ficarmos apenas pela leitura do manual, embora este seja importante».* (12-AI52)



Como é visível, os alunos centraram-se na CP7 para a qual apresentaram vários argumentos que apontam para a necessidade dos professores utilizarem fontes e recursos diversificados, nomeadamente os associados à imagem, recorrendo a novos meios técnicos e tecnológicos de forma criativa, como estratégia de sedução para o estudo, e, como um aluno afirma, para «os prenderem à disciplina». O aluno 28 (11º ano) vai mais longe, referindo a necessidade de que a utilização deste tipo de recursos se alargue a «todos os professores».

---

D. *O professor que promove as competências transversais*: O professor que se preocupa com as competências de leitura e escrita dos alunos (CP4); O professor que promove nos alunos o desenvolvimento de competências de crítica (leitura, escrita e oral) (CP8)

---

Estas CPs tinham sido fortemente valorizadas pelos alunos aquando do seu pedido de concordância /discordância (V. Tabela 3). No entanto, nesta pergunta é visível a sua ausência nas escolhas e ou com uma percentagem residual. Esta situação poderá ter a ver com a constatação de que os alunos valorizam mais o aspeto técnico – didático dos professores, expresso na forma como fazem desencadear a análise e interpretação das fontes históricas, bem como a forma como lecionam, atendendo também ao facto de se encontrarem no Ensino Secundário, em que há competências que já deverão estar desenvolvidas e consolidadas no final do ciclo anterior – o 3º ciclo. Parecem preocupar-se mais com o alargamento dos conhecimentos que lhes permitam o sucesso na obtenção dos melhores resultados possíveis, pois disso dependerá o seu futuro no final do Ensino Secundário, daí valorizando muito mais as CP2 e CP7.

Este questionário continha ainda uma questão (Q.3.1.1) apenas para os alunos do 12º ano, que era a seguinte: *‘Considera que a postura do(a) professor(a) deste ano (12º Ano) é de alguma forma diferente, relativamente aos do 10º e 11º Anos? Justifique a sua resposta’*. As respostas foram afirmativamente unânimes, que, conforme veremos, serão confirmadas em parte nas entrevistas feitas a alguns destes alunos. Eis algumas das razões apontadas:

*«A professora atual da disciplina tem uma postura diferente de lecionar e de se envolver com os alunos. Esta é mais exigente no estudo e na crítica por parte dos alunos, mas ao mesmo tempo tem um maior à vontade com estes, o que “suaviza” as aulas»* (12-AI43)

*«Eu penso que sim, devido à maturidade, um professor do 12º ano já pode ter mais à vontade com os alunos, enquanto no 10º e 11º ano, os professores têm de ser mais rigorosos, o que faz com que seja no 12º ano que se tenha maiores frutos, isto é, melhores resultados»*. (12-AI48)

*«A professora deste ano traz inúmeros documentos para uma melhor compreensão da matéria. Há que salientar que os vídeos que traz com episódios de “O Século do povo”, têm ajudado muito no estudo da*

*matéria lecionada e têm curiosidades engraçadas e interessantes. A professora deste ano valoriza e tenta transmitir-nos os acontecimentos do presente. Os professores do 10º e 11º ano embora o fizessem não o faziam com tanta regularidade e tanta importância». (12-A153)*

Na generalidade, as razões invocadas pelos alunos para uma postura diferente da dos anos letivos anteriores, ligam-se com o facto da professora pretender promover o desenvolvimento do espírito crítico, pela utilização de várias fontes e pela constante alusão a factos do presente. Realçam ainda a constatação, de que esta mudança terá a ver com a maior maturidade dos alunos, o que permite uma maior interação professor/ aluno e até um maior à vontade da própria docente. É no fundo a constatação de um tipo de professor “aberto e flexível”, como acabámos de analisar na última das questões analisadas antes desta, reservada para o 12º ano.

A 3ª dimensão direccionava-se para as **atividades na aula de História**. A questão quatro pedia o seguinte: “Da lista que se segue, quais são as atividades que o professor mais desenvolve na aula de História? Assinale com um  a quadrícula que se adequa à sua opinião” (Q4). Para isto colocaram-se 16 hipóteses de atividades pedagógicas (AP) e, para cada uma, os respondentes eram chamados a pronunciar-se de acordo com uma escala de frequência: ‘Muitas Vezes’; ‘Às Vezes’ e ‘Nunca’ (V. Tabela 5).

**Tabela 5: Frequência das atividades na aula de História (T=54)**

As atividades na aula de História (AP)	Muitas Vezes		Às vezes		Nunca	
	f	%	f	%	f	%
1. Exploramos oralmente o manual	43	<b>79,6</b>	10	18,5	1	1,9
2. Exploramos oralmente documentos escritos	34	<b>63</b>	20	37	-	-
3. Exploramos documentos visuais e sonoros, como por exemplo, fotografias, bandas desenhadas, caricaturas, músicas, filmes, etc.	10	18,5	32	<b>59,3</b>	12	22,2
4. Exploramos oralmente mapas, gráficos, barras cronológicas, esquemas, etc.	23	42,6	27	50	4	7,4
5. Construímos mapas, gráficos, barras cronológicas	-	-	8	14,8	46	<b>85,2</b>
6. Escrevemos sínteses da aprendizagem em texto e ou em esquemas	27	<b>50</b>	22	40,7	5	9,3
7. Resolvemos sozinhos e por escrito fichas de trabalho	10	18,5	33	<b>61,1</b>	11	20,4
8. Resolvemos em grupo e por escrito fichas de trabalho	7	13	28	51,9	19	35,2
9. Desenvolvemos pequenos projetos em pares /pequenos grupos	3	5,6	38	<b>70,4</b>	13	24,1
10. Trabalhamos com o computador e outras técnicas informáticas (pesquisa, discussão e escrita de trabalhos)	-	-	20	37	34	<b>63</b>
11. Participamos em discussões e debates sobre os temas e assuntos estudados	10	18,5	17	31,5	27	50
12. Preparamos e fazemos visitas de estudo	-	-	23	42,6	31	57,4
13. Comemoramos datas festivas, temas e personalidades estudadas com recurso a dramatizações e outras atividades	-	-	9	16,7	45	<b>83,3</b>

<b>14.</b> Refletimos sobre o que aprendemos	22	40,7	28	51,9	4	7,4
<b>15.</b> Participamos na nossa avaliação e na dos nossos colegas	14	25,9	30	55,6	10	18,5
<b>16.</b> Outras. Quais?						

Para cada um dos graus da escala proposta, é possível identificar alguns resultados relevantes. Assim, e no que diz respeito à opção ‘Muitas vezes’, é possível evidenciar que na maioria das aulas, as atividades se desenrolam em torno do manual (AP1 /79,6%), o que pode ir de encontro à vontade dos alunos já manifestada a propósito da CP2 de um bom professor como aquele que valoriza o manual escolar como material de estudo. Esta opção é concordante com a percentagem dada à AP2, a exploração oral de documentos escritos (63%) que substancia e complementa a AP1. Este formato de quotidiano na sala de aula é caracterizado também pelo uso frequente da AP6, ‘Escrevemos sínteses da aprendizagem em texto e/ ou em esquemas’.

Para o grau da escala ‘Às vezes’, é de realçar a relevância dada à AP9 (70,4%), que, no entanto, está também presente nos graus de ‘Nunca’ e ‘Muitas Vezes’. A divisão de opiniões pode-nos fazer crer que estas APs serão desencadeadas de forma esporádica e/ ou voluntária, ou então, no caso dos alunos do 12º ano, terem projetado esta atividade na disciplina de Área de Projeto na disciplina de História. O mesmo acontece quando a maioria dos respondentes (61,1%) considera que a AP7 é também efetuada ‘Às Vezes’. Por fim, e quando confrontados com a AP3, ‘Exploramos documentos visuais e sonoros, como por exemplo, fotografias, bandas desenhadas, caricaturas, músicas, filmes, etc.’, a opção ‘Às Vezes’ é escolhida na percentagem de 59,3%. Estes resultados apontam a eventualidade quando há a utilização de recursos diversificados, associados à utilização da imagem, do som, etc. Relembre-se que esta é uma atividade particularmente do agrado dos alunos, pois já no quadro 32 a maioria dos alunos (35,2%) referiu ser a AP7, aquela que apontava o professor que usava este tipo de recursos como a da sua preferência.

No que diz respeito à opção ‘Nunca’ da escala proposta, é a AP5, ‘Construímos mapas, gráficos, barras cronológicas’, que reúne a maior frequência (85,2%). Refira-se que é uma AP que os alunos não gostam de fazer. Podemos daí depreender que seja uma AP levada a cabo com maior frequência nos ciclos de estudos anteriores – 2º e 3º ciclo do ensino básico. Contudo, importa salientar que o programa oficial do Ministério da Educação para o Ensino Secundário aponta «a elaboração e a análise de rigorosos quadros cronológicos que ajudem a estruturar a informação recolhida; a observação e elaboração de mapas de localização dos fenómenos em estudo que conduzam à formulação de hipóteses interpretativas sobre a

afirmação e difusão dos mesmos» (M.E., 2001:11). Este tipo de orientação encontra eco, por exemplo, no Módulo Zero: Estudar/ Aprender História do 10º ano de escolaridade.

É de referir também a AP13, 'Comemoramos datas festivas, temas e personalidades com recurso a várias atividades', que reúne 83,3% das respostas. Cremos que esta percentagem se deve à sua não presença no dia-a-dia das práticas letivas por variadas razões (falta de tempo, de condições físicas, de motivação, do grande número de alunos por turma, etc.). No entanto, Rego (2004:55) salienta que «a recriação da História é também um exercício misto de imaginação e compreensão, numa espécie de 'voz muda' do passado a que se empresta sonoridade, uma sonoridade baça ou expressiva consoante a utensilagem a que se recorra».

Podemos ainda incluir neste grupo a AP10, 'Trabalhamos com o computador e outras técnicas informáticas (pesquisa, discussão e escrita de trabalhos)', que reuniu 63% das escolhas. Esta percentagem de respostas poderá ter a ver mais com o facto da escola em presença se encontrar em obras profundas, inviabilizando de algum modo a consecução de determinadas atividades de pesquisa, por falta de equipamentos e/ ou de condições. Contudo, há que ter presente aquilo que Fernandes (2002:222) acaba por considerar ao afirmar que «não deixa de ser aberrante que, na nossa época, as crianças e adolescentes estejam constantemente em contacto com as novas tecnologias, com imagens e sons, no seu viver quotidiano, mesmo no meio familiar, e sejam quase completamente privados de meios audiovisuais em situação escolar». A isto acrescentamos ainda, a proliferação de recursos informáticos, nomeadamente computadores que devido ao programa "e-escolas", desencadeado pelo Ministério da Educação Português em junho de 2007, permitiu a maior "democratização" no uso dos mesmos, pela facilidade na obtenção desse tipo de equipamentos e de acesso à internet por banda larga, a preços muito convidativos, e que para alunos com mais dificuldades económicas resultou na sua obtenção sem qualquer custo. Tudo isto poderá permitir o seu uso com a facilidade que em anos anteriores, poderia ser considerado quase impossível.

Das restantes (AP4, AP8, AP11, AP12, AP14, AP15) deter-nos-emos na última, 'Participamos na nossa avaliação e na dos nossos colegas' (AP15). Ela foi referida como executada 'Muitas vezes' (25.9%), 'Às vezes' (55,6%) e 'Nunca' (18,5%). Embora as respostas evidenciem que nem sempre seja uma atividade levada a cabo, parece-nos que esteja a ganhar uma maior regularidade, não apenas por mudanças atitudinais pontuais, mas por imperativos legais, apelando à maior democraticidade, inclusivamente no que à avaliação diz respeito, pois já

lá vai o tempo em que o professor “impunha” o resultado a atribuir: com efeito, agora parece caminhar-se para a “negociação”, em que todos intervêm no processo.

De seguida, era pedido aos alunos que, *de entre a listagem apresentada, escolhessem, como 1ª e 2ª opções a AP que mais gostam de fazer e apresentassem as suas razões* (Q4.1) (V. Tabela 6).

**Tabela 6: Atribuição de MAIOR preferência às atividades da aula de História / 1ª, 2ª opção (T=54)**

As atividades da aula de História (AP)	1ª Opção		2ª Opção	
	f	%	f	%
1. Exploramos o manual oralmente	10	<b>18,5</b>	2	3,7
2. Exploramos documentos escritos oralmente	6	11,1	2	3,7
3. Exploramos documentos visuais e sonoros, como por exemplo, fotografias, bandas desenhadas, caricaturas, músicas, filmes, etc.	23	<b>42,6</b>	6	11,1
4. Exploramos oralmente mapas, gráficos, barras cronológicas, esquemas, etc.	-	-	5	9,3
5. Construímos mapas, gráficos, barras cronológicas	-	-	-	-
6. Escrevemos sínteses da aprendizagem em texto e ou em esquemas	3	5,6	8	<b>14,8</b>
7. Resolvemos sozinhos e por escrito fichas de trabalho	1	1,9	2	3,7
8. Resolvemos em grupo e por escrito fichas de trabalho	-	-	4	7,4
9. Desenvolvemos pequenos projetos em pares /pequenos grupos	5	9,3	5	9,3
10. Trabalhamos com o computador e outras técnicas informáticas (pesquisa, discussão e escrita de trabalhos)	-	-	1	1,9
11. Participamos em discussões e debates sobre os temas e assuntos estudados	1	1,9	4	7,4
12. Preparamos e fazemos visitas de estudo	4	7,4	11	<b>20,4</b>
13. Comemoramos datas festivas, temas e personalidades estudadas com recurso a dramatizações e outras atividades	1	1,9	-	-
14. Refletimos sobre o que aprendemos	-	-	2	3,7
15. Participamos na nossa avaliação e na dos nossos colegas	-	-	2	3,7
16. Outras. Quais?	-	-	-	

As APs que mais escolhas de 1ª opção recolheram foram a AP3, ‘Exploramos documentos visuais e sonoros, como por exemplo, fotografias, bandas desenhadas, caricaturas, músicas, filmes, etc.’ (42,6%), e a AP1, ‘Exploramos o manual oralmente’ (18,5%). Relativamente à 2ª opção, as APs que mais foram eleitas foram as seguintes: ‘Preparamos e fazemos visitas de estudo’, AP12 (20, 4%); ‘Escrevemos sínteses da aprendizagem em texto e/ou esquemas’, AP6 (14,8%); ‘Exploramos documentos visuais e sonoros, como por exemplo, fotografias, bandas desenhadas, caricaturas, músicas, filmes, etc.’, AP3 (11,1%). Refira-se que esta última já tinha recolhido a maioria das preferências na opção1.

Aos alunos pedia-se-lhes também que apresentassem *as razões das suas (maiores) preferências*, que serão apresentadas de acordo com a frequência de escolha e com alguns

exemplos de respostas. Aquele número foi obtido pela soma de presença dos tipos de argumentos nas duas opções.

---

AP3: *Exploramos documentos visuais e sonoros, como por exemplo, fotografias, bandas desenhadas, caricaturas, músicas, filmes...*: Natureza lúdica versus interesse (15); Facilitação da aprendizagem (21); Favorece o conhecimento dos diferentes períodos históricos (7); Desenvolve o espírito crítico dos alunos (1)

---

«Apesar de não o fazermos, acho que seria bom, porque motivava mais, e eu, pessoalmente tenho mais facilidade em aprender através de filmes e músicas, porque há sempre algo que fica no ouvido». (10-AI2)

«Porque é uma forma diferente de aprender a matéria e é da forma que aprendo melhor». (10-AI11)

«Porque são originais e não tão maçadores». (11-AI27)

«Porque são métodos diferentes e os alunos participam e compreendem melhor». (11-AI28)

«Através de vídeos e fotografias alusivas ao assunto em causa, etc., consigo reter muito mais sobre a matéria». (12-AI46)

«É uma maneira interessante de aprender, pois é algo que cativa o nosso interesse, o que nos leva a uma maior compreensão». (12-AI53)

---

AP12: *Preparamos e fazemos visitas de estudo*: Natureza lúdica versus interesse (13); Relação Passado/ Presente (4); Diversidade cultural/ patrimonial (5); Reconstruir a História (7)

---

«Na minha opinião, as visitas de estudo são sempre uma coisa positiva, porque uma coisa é vermos as imagens do livro e outra totalmente diferente é ver ao vivo. Acho que deviam ser feitas mais visitas de estudo.». (10-AI2)

«Porque é mais divertida a forma como adquirimos conhecimentos». (10-AI6)

«As visitas de estudo não servem só para faltar às aulas, servem também para aprender e motivar (muito) os alunos». (10-AI14)

«Acho que as visitas de estudo são muito mais interessantes e despertam mais interesse nos alunos, em ver as coisas históricas ao vivo e a cores». (11-AI25)

«As visitas de estudo são uma forma de colocarmos os nossos conhecimentos em prática». (11-AI30)

«É uma oportunidade para conhecermos novos locais e expandir a nossa cultura. Infelizmente este ano tal não acontece». (12-AI51)

---

AP1: *Exploramos o manual oralmente*: Desenvolvimento do espírito crítico dos alunos (2); Favorece o desenvolvimento da expressão oral (2); Favorece a aprendizagem (12)

---

«O manual é o meu guia de estudo e para mim é mais fácil orientar-me em casa, se o explorarmos na aula». (10-AI3)

«A comunicação oral da informação histórica é uma maneira mais dinâmica de transmitir informação e de explorar o manual no que é essencial sem ser exaustivo». (11-AI21)

«Ao explorar oralmente o manual, a professora não se insere só na informação deste, acrescenta algo mais o que facilita a nossa compreensão». (12-AI43)

«Porque eu utilizo o manual para estudar e assim dá para tirar apontamentos no manual, para melhorar o estudo». (12-AI49)

---

AP6: *Escrevemos sínteses da aprendizagem em texto e/ou em esquemas*: Facilitador da aprendizagem e do estudo posterior (18); Favorece o espírito crítico (2)

---

«É outra maneira, para quando for estudar, conseguir compreender melhor o que foi falado na aula». (10-AI10)

«Porque interligamos os acontecimentos e temos algo com que possamos tirar as dúvidas». (11-AI35)  
 «Porque para mim é muito mais fácil que a matéria fique na cabeça, escrevendo e de seguida lendo o que escrevi». (11-AI38)

«Permite uma rápida interiorização do assunto; facilita o estudo e uma melhor compreensão da matéria». (12-AI47)

Após a análise das diferentes APs que os alunos mais gostam de fazer e tendo em conta todas as suas justificações invocadas, cremos que se associam ao sentido lúdico, criativo e motivador, a que se associa o professor “aberto e flexível”, disponível para apoiar os alunos em todo o tipo de tarefas e/ ou dúvidas que lhes surjam. Por isso, há ainda a acrescentar as APs que facilitam a aprendizagem, desenvolvem o espírito crítico e até permitem “reconstruir e viver a História” de forma diferente, como no caso da AP12. Este tipo de argumentos associa-se às APs mais escolhidas (1, 3, 6 e 12) (V. Tabela 6). Importa contudo salientar que, apesar dos alunos evidenciarem preferências pelos aspetos lúdicos, por exemplo ligados às visitas de estudo (AP12) e à exploração de uma grande panóplia diversificada de fontes (AP3), não põem de parte os aspetos da aquisição de conhecimentos, nem as formas de organização dos conteúdos, através de sínteses (AP6). Estas últimas são olhadas como orientadoras e facilitadoras do seu estudo, recorrendo também ao manual do aluno, que funcionará sempre como o instrumento basilar, se não mesmo o único para o seu estudo.

Após a escolha das APs de que os alunos mais gostavam, pedia-se-lhes que escolhessem as duas atividades que menos gostam de fazer e apresentassem as suas razões (Q4.1) (V. Tabela 7).

**Tabela 7: Atribuição de MENOR preferência às atividades da aula de História / 1ª, 2ª opção (T=54)**

As atividades da aula de História (AP)	1ª Opção		2ª Opção	
	f	%		
1. Exploramos o manual oralmente	9	<b>16,7</b>	-	-
2. Exploramos documentos escritos oralmente	4	7,4	4	7,4
3. Exploramos documentos visuais e sonoros, como por exemplo, fotografias, bandas desenhadas, caricaturas, músicas, filmes, etc.	1	1,9	1	1,9
4. Exploramos oralmente mapas, gráficos, barras cronológicas, esquemas, etc.	3	5,6	3	5,6
5. Construímos mapas, gráficos, barras cronológicas	6	<b>11,1</b>	5	9,3
6. Escrevemos sínteses da aprendizagem em texto e ou em esquemas	2	3,7	2	3,7
7. Resolvemos sozinhos e por escrito fichas de trabalho	12	<b>22,2</b>	6	<b>11,1</b>
8. Resolvemos em grupo e por escrito fichas de trabalho	1	1,9	5	9,3
9. Desenvolvemos pequenos projetos em pares /pequenos grupos	2	3,7	-	-
10. Trabalhamos com o computador e outras técnicas informáticas	-	-	1	1,9

(pesquisa, discussão e escrita de trabalhos)				
<b>11.</b> Participamos em discussões e debates sobre os temas e assuntos estudados	4	7,4	3	5,6
<b>12.</b> Preparamos e fazemos visitas de estudo	-	-	1	1,9
<b>13.</b> Comemoramos datas festivas, temas e personalidades estudadas com recurso a dramatizações e outras atividades	3	5,6	2	3,7
<b>14.</b> Refletimos sobre o que aprendemos	1	1,9	-	-
<b>15.</b> Participamos na nossa avaliação e na dos nossos colegas	6	<b>11,1</b>	9	<b>16,7</b>
<b>16.</b> Outras. Quais?	-	-	-	-
Não responderam	12	<b>22,2</b>		

O primeiro dado a salientar é a frequência dos alunos que não responderam (22%), dizendo apenas que não tinham nada a referir. É de salientar que estas APs parecem associar-se a tarefas que, por serem realizadas na maioria das vezes individualmente (APs 1, 5 e 7), não favorecem a aprendizagem cooperativa e podem ser vistas como desmotivantes. Acrescente-se que, no caso da AP7, “Construímos mapas, gráficos, barras cronológicas”, a sua rejeição poderá ter a ver também com o facto dos alunos não se sentirem com as competências gráficas necessárias, associadas à sua ‘falta de jeito’. Podem ainda considerá-la como uma AP mais característica do ensino básico. Por fim, é de salientar que, quer na 1ª, quer na 2ª opção, os alunos rejeitam a AP15, “Participamos na nossa avaliação e na dos nossos colegas”, o que poderá ter a ver com sentimentos de injustiça e de julgamento, com conotação negativa, parecendo passar essa tarefa exclusivamente para os professores, que revestirão a sua ação com o oposto, ou seja, com justiça.

As razões para uma menor preferência foram organizadas em função das APs mais escolhidas, das quais apresentamos alguns exemplos em função do número de ocorrências, que foi obtido pela soma de presença dos tipos de argumentos nas duas opções:

---

*AP7: Resolvemos individualmente fichas de trabalho: Não fomenta as aprendizagens cooperativas (professor/ aluno) (10); Rejeição da prática de escrita (4); Favorece a desmotivação (7)*

---

*«Gosto mais de trabalhar em grupo, porque se tiver dúvidas, posso sempre tirá-las com os colegas».* (10-AI20)

*«Se for em pares dá para tirarmos dúvidas entre nós sem estarmos sempre a chamar o professor».* (11-AI23)

*«Simplesmente acho que é algum tempo perdido, porque nem todos o fazem».* (11-AI29)

*«Não é frequente, mas não acho que as fichas de trabalho sejam para ser feitas na aula, devem sim ser feitas em casa, pelo que se perde muito tempo da aula a fazê-las».* (12-AI44)

*«Acho mais construtivo a realização de fichas de trabalho em grupo; incentiva a troca de opiniões».* (12-AI47)



---

AP1: *Exploramos o manual oralmente*: Não fomenta aprendizagens (4); Favorece a apatia/ desmotivação (7); Desvia a atenção dos alunos (1)

---

«*Porque gostava que as aulas fossem mais didáticas e que não nos regêssemos somente ao manual*». (10-AI17)

«*Torna-se cansativo e a matéria poderá ser dada de outra forma, como através de filmes, visitas, etc.*». (11-AI30)

«*Porque por vezes torna-se cansativo analisar o manual durante os 90 minutos da aula*». (12-AI52)

---

AP5: *Construímos mapas, gráficos, barras cronológicas*: Desnecessário (10); Falta de competências gráficas (1); Favorece a desmotivação (6)

---

«*Não acho importantes datas em concreto, pois valorizo mais os motivos e as consequências*». (10-AI13)

«*Acho que não é de todo essencial a elaboração deste tipo de trabalho, uma vez que nesta altura da nossa aprendizagem não é importante fazer este tipo de trabalho. Podíamos analisar alguns já feitos, em vez de construí-los*». (11-AI38)

---

AP15: *Participamos na nossa avaliação e na dos nossos colegas*: Provoca discussões desnecessárias (2); Desmotivante (12); Sentido de justiça /julgamento (1)

---

«*Pessoalmente não gosto de me autoavaliar, porque quem o tem que fazer é o professor e não eu. Também não gosto de avaliar os meus colegas, visto que desencadeia, por vezes, discussões e desacordos*». (10-AI2)

«*Porque tenho sempre "medo" de ser injusta*». (11-AI24)

«*Porque sinto-me culpada se a professora baixar as notas aos meus colegas*». (11-AI35)

«*Porque não acho correto os alunos avaliarem os colegas, pois muitos gostam de os prejudicar os colegas*». (11-AI40)

---

Contrariamente às razões invocadas para as APs que mais preferiam, onde o sentido lúdico, motivante e criativo era o mais relacionado com elas, agora os adjetivos são ‘desmotivantes’, ‘desnecessárias’, ‘cansativas’ e até pouco ‘relevantes’, sobretudo naquelas que são resolvidos individualmente. Depreende-se por isso, que preferem as APs que possam decorrer em trabalho de pares e/ ou em grupo, as quais, produto do sentido cooperativo, fomentam o espírito crítico e até as aprendizagens. Finalmente, no que à AP5 diz respeito, ‘Construímos mapas, gráficos, barras cronológicas’, para além de desmotivante, parece que também é uma atividade desadequada ao nível de ensino frequentado e que os manuais trazem consigo vários exemplos alusivos a este tipo de recursos.

A 3ª dimensão do questionário focaliza **os recursos presentes na aula de História**, e é composta por perguntas que têm como contexto as aulas, onde foram lecionados assuntos específicos a cada ano de escolaridade. Refira-se que os professores é que escolheram e calendarizaram esses mesmos conteúdos, de acordo com os seus próprios interesses. Foram

eleitos atempadamente de modo a que o investigador pudesse elaborar os questionários e submetê-los à aprovação do GEPE (Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação / registo 0178200001 – V. Anexos I/ Estudo Exploratório, nº 4). Os conteúdos lecionados em cada um dos anos (V. Quadro 1) e sobre os quais os alunos e professores se pronunciariam, relativamente à forma como as aulas decorreram e sobre os diversos recursos (**REC**), foram os seguintes:

**Quadro 1: Conteúdos programáticos /anos de escolaridade**

10º Ano de escolaridade	11º Ano de escolaridade	12º Ano de escolaridade
Unidade 3: <b>Valores, vivências e quotidiano (Gótico)</b> 3.1 A experiência urbana; 3.1.1. Uma nova sensibilidade estética: O Gótico; a catedral, expoente do Gótico; Os elementos construtivos; O “livro de imagens” da Cristandade.	Unidade 4: <b>A implantação do Liberalismo em Portugal</b> 4.1 Antecedentes e conjuntura (1807-1820) 4.1.1. As invasões francesas e a dominação inglesa em Portugal: A rebelião em marcha	Unidade 2: <b>Portugal: do autoritarismo à democracia</b> 2.1 Imobilismo político e crescimento económico do pós-guerra a 1974 2.1.1. Coordenadas económicas e demográficas: A estagnação do mundo rural; A emigração
Páginas do manual: 116 a 125 (v. Bibliografia)	Páginas do manual: 76 a 84 (v. Bibliografia)	Páginas do manual: 92 a 98 (v. Bibliografia)

Após a análise dos vários recursos presentes nos três manuais escolares, foi possível identificar os seguintes tipos e seus estatutos (V. Quadro 2):

**Quadro 2: Tipos de textos e estatuto**

Tipos	Estatuto
Artigo de jornal	<b>Si</b> - Sem identificação de autor  <b>An</b> - Anónimo (fontes)  <b>Ta</b> – Texto de apoio de fotografias
Cronologia	
Desenho esquemático	
Fotografia	
Friso de imagens	
Glossário	
Gráfico	
Letra de canção	
Mapa de Portugal	
Medalha	
Pintura	
Tabela	
Texto de autor	
Texto histórico (fontes)	
Texto historiográfico	
Texto literário	

A primeira questão com a qual os alunos se confrontavam era: ‘*Na aula, foram exploradas todos os recursos, ou só alguns?*’ (Q5). Ao indicarem ‘Não’, pedia-se na questão 2, para que apresentassem ‘*as razões para tal*’ (Q5.1). Vejamos então as informações que os nossos respondentes nos deixaram. Relativamente à questão 5, dos 54 alunos, apenas três

alunos não responderam. Os restantes distribuíram-se do seguinte modo: - Todas: 35 /64,8%; - Algumas: 16 /29,6/. No caso de não terem sido exploradas todas as fontes disponíveis, aos alunos pedia-se que justificassem as razões para tal não ter acontecido, o que os levou a apresentarem, de entre várias, as seguintes, que organizámos por ano de escolaridade:

*«Talvez a professora já tivesse falado por alto e não havia necessidade de explorar mais ao pormenor, ou talvez porque não era um assunto muito relevante.»*. (10-AI2)

*«Por vezes a turma distrai-se um pouco e a professora atrasa-se um pouco na matéria e não dá tempo para analisar os documentos todos.»*. (10-AI3)

*«Talvez porque não são tão importantes quanto as outras, ou até mesmo por falta de tempo.»*. (11-AI24)

*«Talvez por não serem importantes.»*. (11-AI29)

*«As fontes exploradas na aula basearam-se apenas no texto do livro, analisámos poucos gráficos ou imagens.»*. (12-AI44)

*«A principal razão foi o facto de a professora achar que alguns dos documentos não eram de grande relevância.»*. (12-AI46)

*«Algumas não foram exploradas por falta de tempo e porque também, a professora trouxe outras fontes, talvez mais interessantes para serem analisadas.»*. (12-AI53)

As principais razões invocadas pelos alunos para o facto de não terem sido exploradas todas as fontes disponíveis no manual para se desenvolverem os assuntos da aula têm a ver, fundamentalmente, com a ‘falta de tempo’, a ‘falta de relevância/ importância’ e até pela ‘distração’ dos alunos, o que atrasou a professora e a terá levado a avançar mais rapidamente e o facto, no caso do 12º ano de escolaridade, da professora ter levado ‘outras fontes’, o que terá tornado desnecessário o recurso a outras do manual.

As perguntas seguintes desta 3ª parte do questionário foram as seguintes: *“Dos recursos explorados, quais foram as que considerou mais úteis/ importantes para a compreensão do assunto da aula? Justifica a tua resposta (Q6); Dos recursos explorados, quais são os que considerou mais fáceis /mais difíceis de ler e interpretar? Justifique a sua resposta (Q7); Dos recursos explorados quais foram os que mais /menos gostou de ler e interpretar? Justifique a sua resposta (Q8)*. Como todas equacionam os recursos, decidiu-se apresentar a análise ano-a-ano de escolaridade para melhor facilitar a leitura e evitar repetições.

Os recursos disponibilizados pelo manual dos alunos do **10º ano de escolaridade** para os conteúdos abrangidos pelos temas das aulas foram os seguintes (V. Quadro 3):

**Quadro 3: Recursos – 10<sup>a</sup> ano de escolaridade /Tema: Valores, vivências e quotidiano (Gótico)**

Nº	Tipo	Título/ Descrição
1	Friso de imagens compostas	S/ título - Diversas imagens, compactadas e alusivas à unidade (Aut.)
2	Cronologia	S/ título, Datação de factos entre 110 a 1400 (Aut.)
3	Fotografia	Deambulatório da Igreja da Abadia de Saint-Denis, 1140-1144 (c/Ta)
4	Texto Historiográfico	Uma cultura urbana (Janson, W. 1977)
5	Glossário	Época Medieval (Aut.)
6	Fotografia	Catedral de Chartres (c/Ta)
7	Texto literário	O tempo das catedrais (Vittorini, Elio 1929-1959)
8	Desenhos esquemáticos	Elementos construtivos (esquema de elementos que caracterizam as construções góticas (Aut.) (c/legenda)
9	Pintura	A construção de uma catedral (Fouquet, séc. XV) (iluminura)
10	Desenho esquemático	Arco de volta inteira e abóbada de berço (Aut.) (c/legenda)
11	Desenho esquemático	Roda/ guindaste (Aut.) (c/legenda)
12	Fotografias	Interiores do Mosteiro de Alcobaça; Santa Maria da Vitória da Batalha, e Sainte Chapelle, França (c/Ta)
13	Fotografia	Nossa Senhora de Paris - Vista de Sudeste da Catedral de Nossa Senhora de Paris (c/Ta)
14	Fotografias	A escultura gótica - Portal de Santa Maria la Mayor (Toro), Pilar da Catedral de Estrasburgo, e detalhe do contraforte da Catedral de Orvieto (c/Ta)
15	Desenho esquemático	Esquema dos elementos do Portal de Santa Maria la Mayor (Toro) (c/legenda)
16	Fotografias	O “Túmulo de Inês de Castro” e o “Diabo da Catedral de Notre-Dame de Paris” (c/Ta)

**Legenda:** Si -Sem identificação de autor; An - Anónimo (fontes); Aut – Autor dos manuais; Ta – Texto de apoio de fotografias

Foi apresentado, então, aos alunos deste ano, a questão 6: *‘Dos recursos disponíveis, quais foram os que considerou mais úteis/ importantes para a compreensão do assunto da aula’* (Q6). Os alunos apresentaram as seguintes escolhas (V. Tabela 8):

**Tabela 8: Recursos – Os mais úteis/ importantes /Tema: Valores, vivências e quotidiano (Gótico)  
1<sup>a</sup> Opção – 10<sup>a</sup> Ano (T=20)**

Recursos	f	%
Nº 3+4: 'texto +imagem	2	10,0
Nº 8: 'Elementos construtivos (esquema de elementos que caracterizam as construções góticas (Aut.) (c/legenda)	5	<b>25,0</b>
Nº 12: 'Interiores do Mosteiro de Alcobaça; Santa Maria da Vitória da Batalha, e Sainte Chapelle, França (c/Ta)	1	5,0
Imagens; S/ identificação	2	10,0
Documentos escritos; S/ identificação	1	5,0
Texto informativo	3	15,0
Nenhum	1	5,0
Resposta desadequada	1	5,0
Não respondeu	4	20,0

**Legenda:** Si -Sem identificação de autor; An - Anónimo (fontes); Aut – Autor dos manuais; Ta – Texto de apoio de fotografias

A maioria dos alunos do 10º ano escolheu como 1ª opção documentos visuais, fossem eles um esquema dos elementos caracterizadores do gótico, e/ ou imagens de exemplos de arquitetura. Aquando do pedido de uma 2ª opção, os alunos continuaram a escolher o REC8 (4-20%) e os REC6 e REC7, 'O tempo das catedrais', com 2 ocorrências (10%). Neste caso, é de referir a presença /frequência de 7 (35%) alunos que não responderam. Tal como anteriormente, 50% dos alunos optaram por documentos em que as imagens são os recursos que reúnem a sua preferência.

Foi pedido aos alunos (T=20) que justificassem as suas escolhas (1ª e 2ª opção). Para a escolha predominante da utilidade/importância do REC8, 'Elementos construtivos' – Imagens' (Gótico), os alunos apresentaram os seguintes argumentos: Favorece a compreensão /aprendizagem (6); Permite viver a História (5), e Valoriza o passado (3). Como atrás foi referido, houve unanimidade nesta escolha, já que aquele documento, assim como outras imagens também então mencionadas permitem visualizar ao pormenor os elementos estilísticos mais utilizados no período gótico:

*«Porque faz-nos ficar a saber mais sobre as construções do passado» (10-AI8)*

*«Percebi com eram construídas as igrejas góticas». (10-AI14)*

*«São bem estruturados os elementos e servem para perceber a arte gótica». (10-AI19)*

De seguida, confrontados com a questão 7, 'Dos recursos disponíveis, quais são os que considerou mais fáceis/ mais difíceis de ler e interpretar', e relativamente aos que consideraram mais fáceis, e como 1ª opção, os alunos referenciaram as seguintes (V. Tabela 9):

**Tabela 9: Recursos – Os mais fáceis de ler e interpretar /Tema: Valores, vivências e quotidiano (Gótico)  
1ª Opção – 10º Ano (T= 20)**

<b>Recursos /fontes</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Nº 3 – 'Deambulatório da Igreja da Abadia de Saint-Denis, 1140-1144 (c/Ta)'	1	5,0%
Nº 4: 'Uma cultura urbana (Janson, W. 1977)	2	10,0%
Nº 7: 'O tempo das catedrais (Vittorini, Elio 1929-1959)	1	5,0%
Nº 8: 'Elementos construtivos (esquema de elementos que caracterizam as construções góticas (Aut.) (c/legenda)	2	10,0%
Texto informativo	3	15,0%
Imagens; S/ identificação	3	15,0%
Documentos; S/ identificação	1	5,0%
Resposta desadequada	2	10,0%
Não respondeu	5	25,0%
<b>Legenda:</b> Si -Sem identificação de autor; An - Anónimo (fontes); Aut – Autor dos manuais; Ta – Texto de apoio de fotografias		

Com a percentagem de 15%, as suas escolhas recaem sobre ‘Imagens’, sem especificação e o ‘Texto Informativo’ do manual. Embora pontualmente o tenham já referido na questão anterior, as ‘imagens’ surgem mais uma vez, fazendo-nos de novo crer que o lado motivacional das mesmas será a principal razão. Como 2ª opção, os alunos (V. Tabela 2 - Anexos I/ Estudo Exploratório, nº 8) clarificam as suas ideias, escolhendo o REC8, “Elementos construtivos (esquema de elementos que caracterizam as construções góticas (Imagens)”, com 4 ocorrências (20%). Os restantes distribuem-se pelos outros documentos propostos. É de realçar que uma vez mais, quando lhes é pedido uma 2ª opção, 8 alunos não respondem (40%).

A justificação das suas escolhas foi a tarefa seguinte. Saliente-se, desde já, que alguns alunos não justificaram as suas escolhas e quando o fizeram foram “escassos” nas palavras, sobretudo no caso destes alunos. O REC “Texto Informativo” foi eleito devido à clareza da sua linguagem, e o REC8 foi de novo adjetivado como facilitando a compreensão e permitir ‘viver a História’:

«Devido à facilidade de interpretação». (10-AI1)

«Gostei bastante». (10-AI18)

«Percebi e consegui localizar os elementos e as suas posições». (10-AI19)

«Está bem desenhada e de fácil compreensão». (10-AI20)

Ainda relativamente à questão 7, era pedido aos alunos que manifestassem, de entre ‘os recursos disponíveis, quais foram os que *consideraram mais difíceis de ler e interpretar*’. As diferentes opções dos alunos estão expressas no quadro seguinte (V. Tabela 10).

**Tabela 10: Recursos – Os mais difíceis de ler e interpretar /Tema: Valores, vivências e quotidiano (Gótico) /1ª Opção -10º Ano (T=20)**

<b>Recursos</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Nº 6: ‘Catedral de Chartres (c/Ta)’	1	5,0
Nº 8: ‘Elementos construtivos (esquema de elementos que caracterizam as construções góticas (Aut.) (c/legenda) ‘	2	10,0
Nº 9: ‘A construção de uma catedral (Fouquet, séc. XV) (iluminura)’	1	5,0
Nenhuma fonte	3	<b>15,0</b>
Texto informativo do manual	3	<b>15,0</b>
Imagens (em geral sem referir nenhuma)	1	5,0
Documentos escritos (sem referir nenhum)	2	10,0
Não respondeu	7	<b>35,0</b>
<b>Legenda:</b> Si -Sem identificação de autor; An - Anónimo (fontes); Aut – Autor dos manuais; Ta – Texto de apoio de fotografias		

A maioria dos respondentes assinalou como fontes mais difíceis de ler e interpretar ‘o texto informativo’ (15%), e, com a mesma percentagem, houve quem referisse ‘nenhuma’. Ao

assinalarem o ‘texto informativo’, no caso destes alunos, poder-nos-á levar a depreender que dificilmente terão compreendido todas as fontes, pois o texto informativo surge, em parte, na sequência das fontes apresentadas. Já pelo oposto, quem não apontou nenhum, depreender-se-á que terá compreendido a análise de todas as fontes.

Na 2ª opção pedida, muitos alunos não responderam (12 /60%). Três alunos disseram que nenhum recurso tinha sido difícil de ler e interpretar, outros 3 mencionaram o texto informativo, 1 aluno referiu o texto historiográfico: “Uma cultura urbana (Janson, W. 1977)” - (REC4), e o REC14: A escultura gótica - Portal de Santa Maria la Mayor (Toro), Pilar da Catedral de Estrasburgo, e detalhe do contraforte da Catedral de Orvieto”. Quanto às justificações pedidas, dos 20 alunos apenas 2 apontaram a dificuldade, falando da falta de clareza do texto informativo.

A questão seguinte (Q8) formulava o pedido: *Dos recursos explorados quais foram os que mais /menos gostou de ler e interpretar? Justifique a sua resposta.* Eis a distribuição das ocorrências oriundas das respostas dadas para a 1ª opção (V. Tabela 11).

**Tabela 11: Recursos - Os que mais gostou de ler e interpretar /Tema: Valores, vivências e quotidiano (Gótico) / 1ª Opção - 10º ano (T= 20)**

Recursos	f	%
Nº 5: ‘Época Medieval (Aut.)’	1	5,0
Nº 8: ‘Elementos construtivos (esquema de elementos que caracterizam as construções góticas (Aut.) (c/legenda) ‘	4	<b>20,0</b>
Imagens, não identificando nenhuma	1	5,0
Manual	1	5,0
Todas	1	5,0
Nenhuma fonte	4	<b>20,0</b>
Texto informativo	1	5,0
Não respondeu	6	30,0
Resposta desadequada	1	5,0
<b>Legenda:</b> Si -Sem identificação de autor; An - Anónimo (fontes); Aut – Autor dos manuais; Ta – Texto de apoio de fotografias		

Os alunos continuam a evidenciar preferências por fontes icónicas, como é o caso do REC8, “Elementos construtivos (esquema de elementos que caracterizam as construções góticas”, reunindo 20% das respostas. De seguida, importa salientar que, pela mesma percentagem, há quem aponte ‘nenhuma fonte’, realçando que não se sentiram motivados por nenhuma das fontes analisadas durante a aula. De facto, aquando do pedido da 2ª opção, as escolhas são dispersas, e 11 alunos (55%) não responderam.

As poucas justificações apresentadas são relativas ao REC8, “Elementos construtivos (esquema de elementos que caracterizam as construções góticas” e apresentam argumentos já familiares:

- «Porque ajudou-me a perceber a construção gótica» (10-A11)
- «Era fácil de decorar». (10-A18)
- «Porque acho engraçada a maneira de construção». (10-A10)
- «A informação está bem referida e dá para interpretar bem». (10-A18)

Na senda de clarificar as opiniões dos alunos, foi colocada a questão (Q8): ‘*Dos recursos explorados, quais foram os que menos gostou de ler e interpretar?*’ (V. Tabela 12).

**Tabela 12: Recursos – Os que menos gostou de ler e interpretar /Tema: Valores, vivências e quotidiano (Gótico) / 1ª Opção - 10º ano (T=20)**

<b>Recursos</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Nº 4: ‘Uma cultura urbana (Janson, W. 1977)’	2	10,0
Nº 6: ‘Catedral de Chartres (c/Ta)’	1	5,0
Nº 9: ‘A construção de uma catedral (Fouquet, séc. XV) (iluminura)’	2	10,0
Documentos escritos, não identificando nenhum	1	5,0
Todas	1	5,0
Nenhuma fonte	3	<b>15,0</b>
Texto informativo	3	<b>15,0</b>
Não respondeu	7	<b>35,0</b>
<b>Legenda:</b> Si -Sem identificação de autor; An - Anónimo (fontes); Aut – Autor dos manuais; Ta – Texto de apoio de fotografias		

A primeira constatação refere-se à frequência de alunos que não respondeu. Depois, 15% considerou o ‘texto informativo’ como o que menos gostaram de ler e interpretar, a par de outros 15% que responderam ‘Nenhuma fonte’. Há ainda referências a textos verbais que contextualizam o quadro histórico da época em estudo (REC4, 6 e 9). Na 2ª opção, este tipo de textos continua a ser eleito pelos alunos. O número de alunos que não respondeu aumentou agora para 14 (70%). As poucas justificações salientam que os textos verbais não são motivadores, o que vem confirmar por oposição, a adesão destes aos recursos de natureza icónica (V. Tabela 5, Anexos I/ Estudo Exploratório, nº 8).

Os recursos (REC) disponíveis pelo manual do aluno do **11º ano de escolaridade** para os conteúdos abrangidos pelos temas das aulas foram os seguintes (V. Quadro 4):



**Quadro 4: Recursos – 11<sup>a</sup> Ano de escolaridade /Tema: A implantação do Liberalismo em Portugal**

N <sup>o</sup>	Tipo	Título/ Descrição
1	Friso de imagens	S/ título - Friso de imagens alusivas ao período liberal em Portugal (Aut.)
2	Cronologia	S/ título - Datação de factos entre 1800 a 1850 (Aut)
3	Texto informativo	Linha conceptual - Introdução da Unidade 4. (Aut)
4	Texto informativo	S/ título – Explicação da função e composição da Real Mesa Censória e da Intendência Geral da Polícia (Aut)
5	Pintura	Praça da Figueira de Lisboa (Delagrive, s/data) (Si) (c/Ta)
6	Pintura	Cena de iniciação numa loja maçónica de Viena por volta de 1790 (Si) (c/Ta)
7	Texto historiográfico	S/ título “Nos princípios do Séc. XIX, a revolução chegou também a Portugal”. Bonifácio, M <sup>a</sup> Fátima (2005)
8	Texto histórico	A decisão do príncipe regente D. João (1807) (Ida da Corte p/Brasil) – Carta do Príncipe Regente D. João, 26 de Novembro
9	Texto informativo	S/ título - Explicação das consequências para Portugal da adesão (ou não) ao Bloqueio Continental (Aut.)
10	Pintura	Retrato equestre do príncipe regente D. João, Domingos Sequeira (1803) (c/Ta)
11	Pintura	Junot protegendo Lisboa Domingos Sequeira (s/ data)
12	Mapa de Portugal	O percurso das 3 invasões francesas (Aut.) (c/legenda)
13	Texto histórico	Propósitos de Junot - Carta de Junot (1808) (excerto)
14	Texto histórico	Proteção à francesa – um panfleto português, Rodrigues da Costa (s/ data)
15	Texto historiográfico	A conspiração de 1817, Marques, Oliveira (2002)
16	Gravura	William Carr Beresford (S/ data) – Retrato (c/Ta)
17	Gravura	Gomes Freire de Andrade (S/ data) (c/Ta)
18	Texto histórico	Quem perde Portugal? O Marechal (...). (Pasquim) (1817) (An)
19	Texto histórico	Relatório da Junta de Regência (S/ data?) (excerto) – Relatório enviado a D. João VI, que se encontrava no Brasil, apresentando as receitas e as despesas dos anos de 1808 a 1819
20	Gráfico	A balança comercial entre Portugal e o Brasil (1796-1819), Santos, Piteira (1975)

**Legenda:** Si -Sem identificação de autor; An - Anónimo (fontes); Aut – Autor dos manuais; Ta – Texto de apoio de fotografias

Considerando estas fontes, foi colocada a seguinte pergunta (**Q6**): ‘*Dos recursos disponíveis, quais foram os que considerou mais úteis/ importantes para a compreensão do assunto da aula? Justifique a sua resposta*’. Na tabela 13 podem observar-se as respostas dos alunos deste ano de escolaridade.

**Tabela 13: Recursos – Os mais úteis/ importantes /Tema: A implantação do Liberalismo em Portugal /1<sup>a</sup> Opção – 11<sup>a</sup> ano (T=22)**

Recursos	f	%
N <sup>o</sup> 2: S/ título - Datação de factos entre 1800 a 1850 (Aut)'	1	4,6
N <sup>o</sup> 5: 'Praça da Figueira de Lisboa (Delagrive, s/data) (Si) (c/Ta)'	8	<b>36,4</b>
N <sup>o</sup> 7: 'S/ título “Nos princípios do Séc. XIX, a revolução chegou também a Portugal”. Bonifácio, M <sup>a</sup> Fátima (2005)'	1	4,6
N <sup>o</sup> 8: 'A decisão do príncipe regente D. João (1807) (Ida da Corte p/Brasil) – Carta do Príncipe Regente D. João, 26 de Novembro	2	9,0
N <sup>o</sup> 9: 'S/ título - Explicação das consequências para Portugal da adesão (ou não) ao Bloqueio Continental (Aut.)'	1	4,6
N <sup>o</sup> 11: 'Junot protegendo Lisboa Domingos Sequeira (s/ data)'	2	9,0
Documentos históricos, Textos e imagens; S/ identificação	3	13,6

Texto Informativo	2	9,0
Resposta desadequada	1	4,6
Não respondeu	1	4,6
<b>Legenda:</b> Si -Sem identificação de autor; An - Anónimo (fontes); Aut – Autor dos manuais; Ta – Texto de apoio de fotografias		

Relativamente à 1ª opção, os alunos do 11º ano preferiram REC5, 'Praça da Figueira de Lisboa (Delagrive)', reunindo 36,4% das escolhas. Quanto ao pedido de uma 2ª opção, os mesmos estudantes consideraram terem sido mais importantes/ úteis (V. Tabela 6, Anexos I/ Estudo Exploratório, nº 8), o REC12, 'O percurso das 3 invasões francesas', reúne 4 ocorrências (18,1%), seguindo-se-lhe o REC5, 'Praça da Figueira de Lisboa (Delagrive)' (13,6%). Ambas as escolhas (opção 1 e opção 2) estão associadas à imagem, eventualmente justificável por facilitarem a leitura e a compreensão imediata das mensagens.

O argumento predominante é o mesmo: as fontes icónicas (quadros e mapa): elas favorecem a compreensão/ aprendizagem, e permitem viver a História, ideia que neste caso é realçado pelo facto do REC5 incluir uma pintura mais ou menos realista. No caso do mapa, essa dimensão da 'realidade' é evocada já que os mapas mostram a localização no espaço nacional dos itinerários das várias invasões francesas. Eis algumas das justificações:

*«Com esta imagem podemos ter uma ideia de como era a Praça da Figueira em Lisboa, nesta época».* (11-AI22)

*«Porque nos dá uma ideia clara da imagem de como era Portugal antigamente, nesta altura do Antigo Regime até à Revolução».* (11-AI25)

*«Se fossem apenas utilizados textos, a matéria seria mais maçadora».* (11-AI39)

*«Porque mostra bem a falta de civilização de Portugal na altura».* (11-AI40)

De seguida, foi pedido aos alunos que *elessem os recursos que consideraram mais fáceis de ler e interpretar* (Q7) (V. Tabela 14).

**Tabela 14: Recursos – Os mais fáceis de ler e interpretar /Tema: A implantação do Liberalismo em Portugal / 1ª Opção – 11º ano (T= 22)**

Recursos	f	%
Nº 5: 'Praça da Figueira de Lisboa (Delagrive, s/data) (Si) (c/Ta)'	5	<b>22,7</b>
Nº 7: 'S/ título "Nos princípios do Séc. XIX, a revolução chegou também a Portugal". Bonifácio, Mª Fátima (2005)'	2	9,0
Nº 11: 'Junot protegendo Lisboa Domingos Sequeira (s/data)'	1	4,6
Nº 12: 'O percurso das 3 invasões francesas (Aut.) (c/legenda)'	5	<b>22,7</b>

Nº 19: 'Relatório da Junta de Regência (S/ data?) (excerto) – Relatório enviado a D. João VI, que se encontrava no Brasil, apresentando as receitas e as despesas dos anos de 1808 a 1819'	1	4,6
Nº 3: 'Linha conceptual - Introdução da Unidade 4. (Aut)'	1	4,6
Nº 4: 'S/ título – Explicação da função e composição da Real Mesa Censória e da Intendência Geral da Polícia (Aut)'	1	4,6
Texto informativo	1	4,6
Documentos históricos (sem referir nenhum)	2	9,0
Resposta desadequada	1	4,6
Não respondeu	2	9,0
<b>Legenda:</b> Si -Sem identificação de autor; An - Anónimo (fontes); Aut – Autor dos manuais; Ta – Texto de apoio de fotografias		

Relativamente às escolhas das fontes disponíveis, consideradas 'mais fáceis', os alunos do 11º ano, como 1ª opção, fazem recair as suas preferências sobre os REC5 e o 12, respetivamente, os quadros/ imagens e o mapa com percurso das três invasões francesas, reunindo ambas 22,7% do total. Tal como no caso dos alunos do 10º ano, a imagem parece ser a fonte que mais acolhe a simpatia dos alunos relativamente às fontes disponíveis. Aquando da 2ª opção, os alunos consideraram REC5, 'Praça da Figueira de Lisboa (Delagrive)', com 27,3%, como sendo aquela que consideraram ser a 'mais fácil' de ler e interpretar. A esta fonte segue-se, com metade desta percentagem, o REC14, 'Proteção à francesa – um panfleto português, Rodrigues da Costa' (13,6%), eventualmente por ser um texto curto e de fácil leitura e interpretação. É de realçar que, no caso destes, as imagens continuam a atrair as preferências das respostas (V. Tabela 7 – Anexos I/ Estudo Exploratório, nº 8).

Os argumentos apresentados referem-se de novo os REC5 e 12. Eis alguns dos enunciados alusivos a cada um respetivamente:

*«Deu para perceber o ambiente; Deu para compreender o que era a maçonaria e o que se fazia».* (11-AI34)

*«Porque mostra visivelmente o que se pretende transmitir».* (11-AI40)

*«Era bastante explícita».* (11-AI41)

*«Porque se trata de um mapa de fácil compreensão».* (11-AI21)

*«Porque de maneira simples, percebemos logo qual o percurso das 3 invasões».* (11-AI22)

*«Por ser um mapa e ter legenda é mais fácil de compreender».* (11-AI42)

Quanto às escolhas dos alunos relativamente aos recursos considerados *mais difíceis de ler e interpretar* (Q7) (1ª opção), é possível apresentar os seguintes resultados (V. Tabela 15).

**Tabela 15: Recursos – Os mais difíceis de ler e interpretar /Tema: A implantação do Liberalismo em Portugal / 1ª Opção – 11º ano (T= 22)**

<b>Recursos</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Nº 2: 'S/ título - Datação de factos entre 1800 a 1850 (Aut)'	1	4,6
Nº 7: 'S/ título "Nos princípios do Séc. XIX, a revolução chegou também a Portugal". Bonifácio, Mª Fátima (2005)'	5	<b>22,7</b>
Nº 8: 'A decisão do príncipe regente D. João (1807) (Ida da Corte p/Brasil) – Carta do Príncipe Regente D. João, 26 de Novembro'	3	13,6
Nº 12: 'O percurso das 3 invasões francesas (Aut.) (c/legenda)'	2	9,0
Nº 15: 'A conspiração de 1817, Marques, Oliveira (2002)'	2	9,0
Nº 20: 'A balança comercial entre Portugal e o Brasil (1796-1819), Santos, Piteira (1975)'	2	9,0
Documentos históricos, não identificando nenhum	1	4,6
Não respondeu	6	<b>27,3</b>
<b>Legenda:</b> Si -Sem identificação de autor; An - Anónimo (fontes); Aut – Autor dos manuais; Ta – Texto de apoio de fotografias		

Com tem sido recorrente, alguns alunos não responderam (6 /27,3%). Os outros escolheram o REC7, 'S/ título "Nos princípios do Séc. XIX, a revolução chegou também a Portugal". Bonifácio, Mª Fátima (2005) ' (22,7%). Esta escolha dever-se-á à sua extensão, sendo, por isso mais difícil de acompanhar e compreender a mensagem. Os recursos mencionados são de natureza verbal, o que se contrapõe com as escolhas anteriores sobre os mais fáceis, que são preferencialmente de natureza icónica.

Aquando da 2ª opção (V. Tabela 8 - Anexos I/ Estudo Exploratório, nº 8), muitos alunos não respondem (9 /40,8%) nem apresentam justificações. As restantes nomeações são dispersas, cobrindo, uma vez, os textos de natureza verbal já referidos ou outros. Os pouco argumentos apresentados são a falta de clareza da linguagem e/ ou a extensão do documento. Há um aluno, e apenas um, que se refere ao texto da historiadora Maria de Fátima Bonifácio (REC7). Eis alguns dos pensamentos dos alunos:

*«Porque se trata da compreensão do autor em relação aos acontecimentos». (11-A1 1)*

*«O texto é complicado de entender». (11-A125)*

*«É grande e difícil de compreender». (11-A142)*

Ainda na 3ª parte do questionário, os alunos eram confrontados com a questão 8, 'Dos recursos explorados, quais foram os que mais/ menos gostou de ler e interpretar? Justifique a sua resposta' (V. Tabela 16).

**Tabela 16: Recursos – Os que mais gostaram de ler e interpretar /Tema: A implantação do Liberalismo em Portugal / 1ª Opção – 11º ano (T= 22)**

Recursos	f	%
Nº 2: 'S/ título - Datação de factos entre 1800 a 1850 (Aut)'	1	4,6
Nº 5: 'Praça da Figueira de Lisboa (Delagrive, s/data) (Si) (c/Ta)'	5	<b>22,8</b>
Nº 7: 'S/ título "Nos princípios do Séc. XIX, a revolução chegou também a Portugal". Bonifácio, Mª Fátima (2005)'	2	9,0
Nº 8: A decisão do príncipe regente D. João (1807) (Ida da Corte p/Brasil) – Carta do Príncipe Regente D. João, 26 de Novembro'	1	4,6
Nº 12: 'O percurso das 3 invasões francesas (Aut.) (c/legenda)'	2	9,0
Nº 14: 'Proteção à francesa – um panfleto português, Rodrigues da Costa (s/ data)'	2	9,0
Nº 17: 'Gomes Freire de Andrade (S/ data) (c/Ta)'	2	9,0
Nº 18: 'Texto: linha conceptual', p. 77'	1	4,6
Documentos escritos, não identificando nenhum	1	4,6
Notas do manual	1	4,6
Texto informativo	1	4,6
Não respondeu	2	9,0
Resposta desadequada	1	4,6
<b>Legenda:</b> Si -Sem identificação de autor; An - Anónimo (fontes); Aut – Autor dos manuais; Ta – Texto de apoio de fotografias		

Tal como os alunos do 10º ano, 5 alunos (22,8%) preferiram uma fonte associada à presença de imagens, como é o caso REC5, 'Praça da Figueira de Lisboa (Delagrive)'. Os restantes dispersaram-se pelos outros recursos explorados. Aquando da 2ª opção (V. Tabela 9 – Anexos I/ Estudo Exploratório, nº 8), essa dispersão continua, sendo apenas de salientar a presença do REC14: 'Proteção à francesa – um panfleto português, Rodrigues da Costa' (22,7%) que, cremos, se deve ao facto de ser uma mensagem curta e com linguagem clara. As justificações centraram-se nos recursos já mencionados (REC5 e 14), respetivamente icónico e verbal. Os alunos salientam que eles favorecem a compreensão porque são motivadores, e porque permitem 'viver a História':

*«Imagens bastante ilustrativas». (11-AI22)*

*«As imagens são sempre mais atrativas». (11-AI23)*

*«O ambiente que era vivido na altura e a imagem que Lisboa tinha». (11-AI34)*

*«É uma imagem chamativa, do ponto de vista estético». (11-AI 0)*

*«Porque retrata o espírito popular da época» (11-AI21)*

*«Porque nos dá a ideia de como era um panfleto daquela altura». (11-AI24)*

*«Gostei, porque mostra a situação vivida aquando da invasão». (11-AI26)*

De seguida, foi pedido aos alunos que escolhessem (1ª opção) os *recursos /fontes que menos gostaram de ler e interpretar* (Q8) (V. Tabela 17).

**Tabela 17: Recursos – Os que menos gostaram de ler e interpretar /Tema: A implantação do Liberalismo em Portugal / 1ª Opção – 11º ano (T= 22)**

<b>Recursos</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Nº 7: 'S/ título "Nos princípios do Séc. XIX, a revolução chegou também a Portugal". Bonifácio, Mª Fátima (2005)'	3	<b>13,6</b>
Nº 8: 'A decisão do príncipe regente D. João (1807) (Ida da Corte p/Brasil) – Carta do Príncipe Regente D. João, 26 de Novembro'	1	4,6
Nº 10: 'Retrato equestre do príncipe regente D. João, Domingos Sequeira (1803) (c/Ta)'	1	4,6
Nº 12: 'O percurso das 3 invasões francesas (Aut.) (c/legenda)'	1	4,6
Nº 13: 'Propósitos de Junot - Carta de Junot (1808) (excerto)'	2	9,0
Nº 15: 'A conspiração de 1817, Marques, Oliveira (2002)'	2	9,0
Nº 17: 'Gomes Freire de Andrade (S/ data) (c/Ta)'	1	4,6
Nº 20: 'A balança comercial entre Portugal e o Brasil (1796-1819), Santos, Piteira (1975)'	1	4,6
Texto informativo	1	4,6
Documentos, não identificando nenhum	3	<b>13,6</b>
Nenhuma fonte	1	4,6
Não respondeu	5	<b>22,6</b>

**Legenda:** Si -Sem identificação de autor; An - Anónimo (fontes); Aut – Autor dos manuais; Ta – Texto de apoio de fotografias

Muitos alunos não responderam (5/22,6%), e os restantes dispersaram as suas escolhas. Uma vez mais foram os textos verbais que os alunos elegem como os que menos gostaram de ler (REC7, 8, 13, 15 e o que eles referem como documentos sem os identificarem). No momento da 2ª opção, esta situação permanece (V. Tabela 10 – Anexos I/ Estudo Exploratório, nº 8), tendo aumentado agora o número de alunos que não respondem (8/36,3%)

As poucas justificações apresentadas retomam alguns dos enunciados anteriores como aqueles que falam do REC7 – Texto historiográfico de autoria de Fátima Bonifácio. Falam da sua extensão, que «foi um pouco maçador» (AI41), «a linguagem utilizada» (AI42), Esta adjetivação é utilizada igualmente para os outros recursos verbais.

Os recursos (REC) disponíveis pelo manual do aluno do **12º ano de escolaridade** para os conteúdos abrangidos pelos temas das aulas foram os seguintes (V. Quadro 5):

**Quadro 5: Recursos – 12<sup>a</sup> ano de escolaridade /Tema: Portugal: do autoritarismo à democracia**

N <sup>o</sup>	Tipo	Título/ Descrição
1	Friso de imagens	S/ título - Friso de imagens alusivas ao período histórico abrangido pela unidade temática (Aut)
2	Texto informativo	Linha conceptual – Introdução à Unidade 2 (Aut)
3	Medalha	S/ título - Medalha do Conselho da revolução, com a data inscrita de 14 de Março de 1975
4	Cronologia	S/ título - Datação de factos, desde 1945 a 1985 (Aut)
5	Texto historiográfico	O atraso português, Nunes, Adérito Sedas (1968)
6	Fotografia	Mendigo tuberculoso, Anos 40 (c/Ta)
7	Tabela	Taxa de mortalidade infantil comparada (1955-1959), Reis, A. 1990
8	Gráfico	Os desequilíbrios da estrutura fundiária, 1970, por distritos (Si)
9	Tabela	Rendimento cerealífero em diversos países europeus (Kg/ are) (1952-56 e 1964-66) Almeida e Barreto, 1970
10	Tabela	Produção de cereais (em milhões de toneladas) (1950, 1965 e 1973), Mattoso, J. 1994
11	Gráfico	A grande debandada- Emigração portuguesa (1926-1974) Rosas, F. e Brito, J. (S/data)
12	Gráfico	Principais destinos da emigração portuguesa (1958 a 1974), Reis, A. 1990
13	Fotografia	Emigrantes portugueses mudam de comboio em Irun (anos 60) (Si)
14	Letra de canção	Ei-los que partem - Letra da música de Manuel Freire (1971)
15	Artigo de jornal	Um mundo em mudanças - Diário de Lisboa , 1966
16	Tabela	Indústrias (salários diários em diversos países, 1971, em escudos, Almeida & Barreto (1970)
17	Tabela	Remessas dos emigrantes (milhões de escudos) (1958 a 1963), Almeida & Barreto (1970)

**Legenda:** Si -Sem identificação de autor; An - Anónimo (fontes); Aut – Autor dos manuais; Ta – Texto de apoio de fotografias

Aos alunos foi pedido que nomeassem os recursos que consideraram mais úteis /importantes (Q6). Os resultados da 1<sup>a</sup> opção dos alunos são visíveis no quadro seguinte (V. Tabela 18).

**Tabela 18: Recursos - Os mais úteis/ importantes /Tema: Portugal: do autoritarismo à democracia / 1<sup>a</sup> Opção – 12<sup>a</sup> ano (T=12)**

Recursos	f	%
N <sup>o</sup> 4: 'S/ título - Datação de factos, desde 1945 a 1985 (Aut)'	1	8,3
N <sup>o</sup> 5: 'O atraso português, Nunes, Adérito Sedas (1968)'	5	<b>41,6</b>
N <sup>o</sup> 6: 'Mendigo tuberculoso, Anos 40 (c/Ta)'	1	8,3
N <sup>o</sup> 8: 'Os desequilíbrios da estrutura fundiária, 1970, por distritos (Si)'	1	8,3
Gráficos, tabelas; S/ identificação	1	8,3
Documentos escritos; S/ identificação	1	8,3
Análise de documentos; S/ identificação	1	8,3
Texto informativo	1	8,3

**Legenda:** Si -Sem identificação de autor; An - Anónimo (fontes); Aut – Autor dos manuais; Ta – Texto de apoio de fotografias

Relativamente à 1ª opção, a maioria dos alunos do 12º ano considerou mais útil/importante o REC5, 'O atraso português, Nunes, Adérito Sedas (1968)', reunindo 41,6% das escolhas. As restantes escolhas dispersaram-se por outras hipóteses. Relativamente à 2ª opção, a maioria dos alunos concentrou as suas escolhas na análise do REC11, 'A grande debandada- Emigração portuguesa (1926-1974) Rosas, F. e Brito, J.', reunindo 25% das escolhas, e as restantes opções dispersaram-se por outros documentos (V. Tabela 11 – Anexos I/ Estudo Exploratório, nº 8). As escolhas do 12º ano de escolaridade (T=12) para as fontes que consideraram tratar-se das mais úteis/ importantes (1ª e 2ª opção) foram como já referido, o REC5, texto "O atraso português, Nunes, Adérito Sedas (1968)", e o REC11, 'A grande debandada - Emigração portuguesa (1926-1974) Rosas, F. e Brito, J.'. Os argumentos manifestam a confiança dada a essas fontes e aos seus autores já que apresentam respetivamente um 'realismo descritivo', que favorece a compreensão do conhecimento histórico os alunos, e apresentam dados estatísticos. Curiosamente, enquanto os alunos do 10º e 11º anos enfatizaram razões associadas ao uso e à valorização da imagem como fonte/ recurso de estudo, que lhes permitem (re)viver a História facilitando a sua aprendizagem, os alunos do 12º ano, pelas mesmas razões, escolhem um texto e um gráfico, aos quais atribuem uma 'validade' sustentada pela valorização da autoridade dos seus autores e/ ou pela natureza dos seus discursos (sociológico e estatístico).

De seguida apresentam-se expressas as escolhas (1ª opção) dos alunos sobre os recursos que consideraram os 'mais fáceis de ler e interpretar' (Q7) (V. Tabela 19).

**Tabela 19: Recursos – 'Os mais fáceis de ler e interpretar' /Tema: Portugal: do autoritarismo à democracia / 1ª Opção – 12º ano (T=12)**

<b>Recursos</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Nº 5: 'O atraso português, Nunes, Adérito Sedas (1968)'	2	<b>16,75</b>
Nº 6: 'Mendigo tuberculoso, Anos 40 (c/Ta)'	1	8,3
Nº 8: 'Os desequilíbrios da estrutura fundiária, 1970, por distritos (Si)'	1	8,3
Nº 9: 'Rendimento cerealífero em diversos países europeus (Kg/ are) (1952-56 e 1964-66) Almeida e Barreto, 1970'	1	8,3
Nº 11: 'A grande debandada- Emigração portuguesa (1926-1974) Rosas, F. e Brito, J. (S/data)'	2	<b>16,75</b>
Nº 14: 'Ei-los que partem - Letra da música de Manuel Freire (1971)'	1	8,3
Gráficos; S/ identificação	3	25,0
Imagens; S/ identificação	1	8,3
<b>Legenda:</b> Si -Sem identificação de autor; An - Anónimo (fontes); Aut – Autor dos manuais; Ta – Texto de apoio de fotografias		



Os alunos concentraram as suas preferências em dois REC5, 'O atraso português, Nunes, Adérito Sedas (1968) ', e o 11, 'A grande debandada- Emigração portuguesa (1926-1974) Rosas, F. e Brito, J.', ambas com 16,75%. Estas suas preferências já tinham reunido a maior percentagem relativamente às fontes que consideravam ser mais úteis/ importantes. Os gráficos foram também referidos. Durante a escolha da 2ª opção (V. Tabela 12 – Anexos I/ Estudo Exploratório, nº8), os alunos dispersaram-se por vários recursos, e/ ou renomeando os da 1ª opção. É de referir a presença de escolhas do REC14, Canção: 'Ei-los que partem - Letra da música de Manuel Freire (1971) '.

Nos argumentos apresentados para justificar os recursos como 'mais fáceis' encontra-se o facto da sua leitura não apresentar dificuldades. É de notar que os gráficos e tabelas parecem ser do agrado destes alunos. Eis algumas das suas opiniões:

*«Para além de divertido, era de simples compreensão e tinha toda a informação necessária». (12-AI46) (REC5)*

*«Números aproximados; distinção facilitada; referências». (12-AI47) (REC11)*

*«Canção que transmite o que se passava nos anos 60». (12-AI44) (REC14)*

*«Porque ouvimos a letra e compreendemos imediatamente o assunto tratado». (12-AI. 51) (REC14)*

Na tabela seguinte apresentam-se os recursos que os alunos *consideraram mais difíceis de ler e interpretar* (Q7) (1ª opção) (V. Tabela 20).

**Tabela 20: Recursos – Os mais difíceis de ler e interpretar' /Tema: Portugal: do autoritarismo à democracia / 1ª Opção – 12º ano (t=12)**

<b>Recursos</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Nº 8: 'Os desequilíbrios da estrutura fundiária, 1970, por distritos (Si)'	1	8,3
Nº 12: 'Principais destinos da emigração portuguesa (1958 a 1974), Reis, A. 1990'	2	<b>16,75</b>
Gráficos; S/ identificação	1	8,3
Texto informativo, S/ identificação	3	<b>25,0</b>
Nenhuma	1	8,3
Não respondeu	4	33,3
<b>Legenda:</b> Si -Sem identificação de autor; An - Anónimo (fontes); Aut – Autor dos manuais; Ta – Texto de apoio de fotografias		

Alguns alunos não responderam, e os outros dispersaram as escolhas pelos recursos disponíveis, sendo de destacar que agora alguns referem o gráfico (REC12) como tendo sido pouco acessível. Na 2ª opção, continuaram a referir o gráfico sobre a emigração, tendo

aumentado o número dos alunos que não responderam (7 /58,3%) (V. Tabela 13 – Anexos I/ Estudo Exploratório, nº 8). As poucas justificações atêm-se ao REC12, Gráfico: ‘Principais destinos da emigração portuguesa (1958 a 1974), Reis, A. 1990’, evocando a sua linguagem confusa, considerando que a «mistura de cores» o torna «incompreensível» (12-AI47). Quanto aos textos verbais que não foram identificados, os alunos afirmam que eles têm «Muita informação, por vezes desnecessária». (12-AI48), e/ ou «É necessária maior concentração para interpretar os dados». (12-AI54).

Por fim, os alunos foram confrontados com a questão 8: ‘*Dos recursos, quais foram os que mais/ menos gostou de ler e interpretar? Justifique a sua resposta*’ (V. Tabela 21).

**Tabela 21: Recursos /fontes – Os que mais gostou de ler e interpretar’ /Tema: Portugal: do autoritarismo à democracia / 1ª Opção – 12º ano (T=12)**

<b>Recursos</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Nº 5: ‘O atraso português, Nunes, Adérito Sedas (1968)	1	8,3
Nº 6: ‘Mendigo tuberculoso, Anos 40 (c/Ta)’	1	8,3
Nº 14: ‘Ei-los que partem - Letra da música de Manuel Freire (1971)’	4	<b>33,3</b>
Gráficos, S/ identificação	2	16,7
Mapas, gráficos, tabelas, no geral	1	8,3
Imagens, S/ identificação	2	16,7
Não respondeu	1	8,3
<b>Legenda:</b> Si -Sem identificação de autor; An - Anónimo (fontes); Aut - Autor dos manuais; Ta - Texto de apoio de fotografias		

Uma vez mais, o REC14 é eleito, reunindo 4 (33,3%) opções. Na segunda escolha (V. Tabela 14 – Anexos I/ Estudo Exploratório, nº 8), este e o texto de Sedas Nunes (REC4) continuam a ser nomeados. É de realçar que 33,3% dos alunos não responderam. O teor das justificações está próximo daquele apresentado quando os alunos se centraram na facilidade de leitura dos recursos explorados:

«*Texto interessante*». (12-AI53) (REC5)

«*Mostra de forma clara o fenómeno da emigração portuguesa*». (12-AI43) (REC14)

«*Faz-nos perceber mais como era a música de intervenção nessa altura*». (12-AI51) (REC14)

O mesmo tipo de comportamento permanece quando se lhes pediu que apresentassem as suas escolhas sobre os *recursos que menos gostaram de ler e interpretar* (Q8) (V. Tabela 22).

**Tabela 22: Recursos – Os que menos gostou de ler e interpretar’ /Tema: Portugal: do autoritarismo à democracia / 1ª Opção – 12º ano (T=12)**

Recursos	f	%
Nº 11: ‘A grande debandada- Emigração portuguesa (1926-1974) Rosas, F. e Brito, J. (S/data)	1	8,3
Nº 15: ‘Um mundo em mudança - Diário de Lisboa, 1966’	1	8,3
Gráficos, não identificando nenhum	2	<b>16,7</b>
Documentos, não identificando nenhum	2	<b>16,7</b>
Não respondeu	6	<b>50,0</b>
<b>Legenda:</b> Si -Sem identificação de autor; An - Anónimo (fontes); Aut – Autor dos manuais; Ta – Texto de apoio de fotografias		

Metade dos alunos ‘não respondeu’ à nossa solicitação. Os outros nomearam os ‘gráficos’ e os ‘documentos’ (S/ identificação). No momento da 2ª opção (V. Tabela 15 – Anexos I/ Estudo Exploratório, nº 8), os alunos referiram o REC4, Cronologia: ‘S/ título - Datação de factos, desde 1945 a 1985’, e os textos informativos, tendo oito alunos não respondido (83,4%). As justificações, quando falam dos gráficos prendem-se com a sua complexidade (12-AI51). Já quando referem os textos, uma vez mais se fala da sua extensão, facto que exige uma maior atenção e concentração (12-AI48).

Ao iniciar a análise da 3ª parte do questionário que versa **o manual escolar de História**, optou-se por apresentar os dados referentes às 3ª, 4ª e 5ª questões, ano a ano de escolaridade para melhorar facilitar a leitura e evitar repetições. Para as restantes, que se centrarão no manual escolar, será retomada a opção de analisar em conjunto os dados oriundos dos três anos de escolaridades.

Assim, nas respostas dos alunos à questão 9, ‘O texto informativo do manual escolar é útil para o seu estudo?’ , a quase totalidade dos alunos (T=54) (50/92,6%) responde afirmativamente a esta questão. Eis alguns exemplos das justificações apresentadas:

*«Porque está escrito de uma forma simples e fácil de perceber. Contém informações úteis para o meu (pouco) estudo».* (10-AI2)

*«Há muita coisa que a professora não aborda na aula, pormenores, ... O texto serve para completarmos as nossas competências».* (10-AI7)

*«É muito útil porque sem ele, a matéria não fica esclarecido e não compreendemos. Para os testes é vital».* (11-AI25)

*«É bastante importante para o meu estudo, pois a maior parte deste é feito através do livro e dos documentos presentes no manual».* (12-AI43)

*«Contém informação sistematizada, sem muitos pormenores, com linguagem acessível e fácil de interpretar».* (12-AI44)

Dos alunos que responderam que não, as justificações apresentadas apontam a má organização do manual (10-AI5) e também o facto do estudo ser efetuado através de anotações, resumos e esquemas feitos no caderno diário (11-AI29). Parece-nos contudo de realçar a ideia basilar de que o manual é imprescindível para o estudo dos alunos. Ao longo da análise feita às respostas dadas pelos alunos às questões relativas à aula, apenas no caso do 12º ano há a alusão à utilização de outro recurso, não presente no manual – Uma música de Zeca Afonso (REC13).

Seguidamente, foi colocada a questão 10, «*No manual escolar de História existem normalmente os seguintes recursos: 1.Documentos escritos (texto historiográfico, histórico, literário, etc...; 2. Imagens (pintura, fotografias, iluminura...); 3.Mapas, gráficos, tabelas; 4.Cronologias; 5.Esquemas-síntese (esquemas, desenhos...); 6.Texto informativo do autor do manual; 7. Atividades. Desta lista, escolha o que considera mais importante*» (V. Tabela 23)

**Tabela 23: Tipo de recursos do manual escolar – O mais importante para a aprendizagem (T=54)**

Recursos do manual	f	%
Documentos escritos (Docs)	19	<b>35,2</b>
Imagens	7	<b>13,0</b>
Mapas, gráficos, tabelas	4	7,4
Cronologias	1	1,9
Esquemas -síntese	5	9,3
Textos informativos (TI)	11	<b>20,4</b>
Atividades	4	7,4
Não responderam	3	5,6

De entre os documentos escritos, muitos respondentes fazem recair a sua preferência sobre os ‘documentos escritos’ (Docs) (35,2%) e os ‘Texto(s) informativo(s)’ (TI) (20,4%). Eis algumas das justificações dadas:

«*Porque é lá que se encontra a informação da matéria que estamos a dar*». (10-AI8) (DOCs)

«*Os documentos escritos são importantes porque nos situam no tempo, no espaço, o que pensavam, o que faziam*». (11-AI32) (DOCs)

«*Porque prefiro ler do que usar documentos. É mais simples porque não temos que analisar*». (10-AI12) (TI)

«*O mais importante é o texto informativo, pois é aqui que está a grande informação; a explicação dos acontecimentos históricos, o que se torna fundamental no estudo*». (12-AI43) (TI)

«*Contém resumidamente informação necessária para ter um bom sucesso no teste*» (12-AI53) (TI).

Os argumentos apresentados assentam na valorização da sua função de fonte de informação sobre um momento ou uma época marcante, através de pontos de vista de quem escreve, reforçando a informações do texto informativo do manual que esclarece também as

dúvidas geradas ao longo da exposição do professor na aula. Como afirma o aluno 53 (12º ano): «pois poderá ter ficado uma ou outra coisa por explicar na aula e este tipo de texto abrange todos os assuntos, que importa serem dominados, para que se obtenha o sucesso». Só depois vêm as 'Imagens', com 13%. De escolhas. Os argumentos atribuem às imagens a função de ilustração dos conteúdos aprendidos ou a aprender:

*«Porque aprendo mais facilmente os conteúdos lecionados».* (10-AI6)

*«Porque temos uma noção mais real».* (11-AI29)

*«As imagens são uma base fundamental para compreender a matéria, pois ilustram o tema em questão».* (12-AI44)

De seguida, os alunos, ainda relativamente à lista do tipo de recursos, confrontavam-se com a questão 10.2: «*Desta lista, escolha o que considera menos importante*» (V. Tabela 24).

**Tabela 24: Tipo de recursos do manual escolar – O menos importante para a aprendizagem (T=54)**

<b>Recursos</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Documentos escritos	4	7,4
Imagens	4	7,4
Mapas, gráficos, tabelas	14	<b>25,9</b>
Cronologias	8	14,8
Esquemas síntese	6	11,1
Tarefas/ atividades	13	<b>24,1</b>
Não responderam	5	<b>9,3</b>

As escolhas feitas são coerentes com suas respostas sobre os recursos 'menos' úteis/ 'menos' importantes (Q3; Q4 e Q5). Relativamente à escolha dos alunos sobre os 'Mapas, gráficos, tabelas', passamos a transcrever alguns dos argumentos apresentados:

*«Porque deles não se aprende mais nem menos. São importantes em determinadas situações, mas é possível a aprendizagem sem eles».* (10-AI9)

*«Por vezes são confusos».* (11-AI24)

*«Não são os mapas, mas sim os gráficos e as tabelas, pois da lista é a coisa que menos aprecio, fazer/ analisar pois não é um complemento ao estudo».* (11-AI26)

Os alunos que mais rejeitam estes recursos são os do 10º e 11º ano de escolaridade, pois já nas restantes questões colocadas estas fontes não eram da sua preferência, contrariamente aos alunos do 12º ano, que a eles revelavam alguma adesão.

Quando se referem às 'Tarefas/ atividades', os alunos consideram que elas contribuem menos para a sua aprendizagem, afirmando:

«Porque perde-se muito tempo. Esse tempo pode ser aproveitado para outras coisas». (10-A11)  
 «Porque, por vezes, existem algumas bastante complicadas, que acabam por baralhar». (10-A15)  
 «As tarefas e atividades são dispensáveis. Se fizermos resumos e sínteses da matéria, não precisamos de atividades». (12-A144)  
 «Pois consomem bastante tempo na aula, sendo que estes deviam ser feitos fora do espaço escolar». (12-A145)

Os alunos parecem revelar uma rejeição à realização destas 'Tarefas/ Atividades', por considerarem que não contribuem muito mais para as suas aprendizagens e que fazem gastar tempo "precioso". Eles podem querer manifestar uma rejeição à escrita, já que muitas se traduzem na produção de textos verbais.

Ao finalizar o questionário, os alunos eram confrontados com a questão 11: 'Para o tema desta aula, que outro tipo de recursos/ atividades consideraria importante ter sido visto/ analisado' (V. Tabela 25).

**Tabela 25: Outros tipos de recursos e atividades que deveriam ter sido analisadas e realizadas (T=54)**

Recursos / Atividades	Anos/ frequência			Totais	%
	10º Ano (N=20)	11º Ano (N=22)	12º Ano (N=12)		
Filme/ documentário	5	8	6	<b>19</b>	32,2
Visitas de estudo	6	2	0	<b>8</b>	13,6
Mais Imagens/ Fotografias	3	2	0	5	8,5
Internet	1	0	0	1	1,7
PowerPoint	1	0	0	1	1,7
Documentos escritos (da época)	0	2	1	3	5,0
Músicas	0	1	0	1	1,7
Não sei	1	0	0	1	1,7
Nenhuma	3	8	5	<b>16</b>	27,2
Não responderam	1	2	1	4	6,7

Nota: A nomeação foi livre, assim o nº total de referências é por vezes superior ao nº total de alunos.

Das respostas dadas sobressaem aquelas que apelavam à possibilidade de terem visto 'Filmes/ documentários' (FL), citação que foi transversal aos três anos de escolaridade, a que se seguiram as opiniões de que mais 'Nenhuma' fonte seria necessária para a compreensão do assunto da aula. Em terceiro lugar, o destaque vai para a realização de 'Visitas de estudo' (VE), principalmente apontadas pelos alunos do 10º ano, o que parece compreensível, atendendo a que o assunto da aula se ligava à arte gótica, sendo portanto compreensível que visitar igrejas,

catedrais, ou outro tipo de edifícios, construídos de acordo com esta corrente artística seria para eles muito útil. Transcrevem-se de seguida algumas das justificações:

*«Aumentam a interação entre os alunos e aumenta o interesse».* (10-AI4) (FL)

*«Um bom filme sobre este tema, de maneira a percebermos melhor o que se vivia realmente na altura».* (11-AI22) (FL)

*«Para clarificar a parte da emigração, visualizar algum filme, em que constasse a opinião ou a vivência de algum indivíduo que foi/ é emigrante».* (12-AI43) (FL)

*«O documentário demonstra cenas essenciais do acontecimento em questão, o modo como aconteceu, as razões para tal, entre outros».* (12-AI47) (FL)

*«As visitas de estudo: pois uma coisa é ver pessoalmente e outra é olhar para o livro».* (10-AI4) (VE)

*«Era interessante realizar uma visita de estudo a algumas catedrais góticas, para termos uma noção da monumentalidade e dos pormenores destes monumentos históricos».* (10-AI9) (VE)

*«Porque temos catedrais bastante importantes, tal como a de Alcobaça e nem todos os países desfrutam de tal sorte. Se nós temos essa oportunidade e não a aproveitamos, quem aproveitará?».* (10-AI16) (VE)

Aqueles alunos que apontaram que ‘nenhuma’ outra fonte seria importante, argumentam afirmando que as professoras utilizaram os recursos necessários (12-AI48) e que se fossem utilizados mais alguns, a aula poderia tornar-se “pesada”.

#### 4.2 Entrevistas aos professores do 10º, 11º e 12º ano de escolaridade

Após a leção das aulas das turmas /anos envolvidos, procedeu-se à realização de entrevistas a 3 professoras do 10º, 11º e 12º anos de escolaridade, e aos alunos após estes terem respondido aos questionários elaborados para o efeito. As siglas adotadas para nos referirmos a estas docentes são as seguintes: **P10**, **P11** e **P12**, cada uma correspondendo ao ano de escolaridade onde lecionava. Os temas abordados foram os seguintes (V. Quadro 6):

**Quadro 6: Conteúdos programáticos /anos de escolaridade**

10º Ano de escolaridade	11º Ano de escolaridade	12º Ano de escolaridade
Unidade 3: <b>Valores, vivências e quotidiano (Gótico)</b> 3.1 A experiência urbana; 3.1.1. Uma nova sensibilidade estética: O Gótico; a catedral, expoente do Gótico; Os elementos construtivos; O “livro de imagens” da Cristandade.	Unidade 4: <b>A implantação do Liberalismo em Portugal</b> 4.1 Antecedentes e conjuntura (1807-1820) 4.1.1. As invasões francesas e a dominação inglesa em Portugal: A rebelião em marcha	Unidade 2: <b>Portugal: do autoritarismo à democracia</b> 2.1 Imobilismo político e crescimento económico do pós-guerra a 1974 2.1.1. Coordenadas económicas e demográficas: A estagnação do mundo rural; A emigração

O guião desta entrevista semiestruturada (V. Anexos I, números 2A [10ºano] e 2B [11º ano] – Estudo Exploratório) era composto por questões que estavam também presentes nos questionários distribuídos aos alunos, nomeadamente as constantes na parte 1, “Finalidades da História”, e 2, “O Professor e aula de História”. Com a 3ª parte, a aula, pretendíamos confrontar os entrevistados com aspetos específicos dos conteúdos lecionados na aula, tendo em conta aos recursos utilizados e explorados. Neste caso, analisar-se-ão apenas as respostas dos professores dos 10º e 11º anos, já que as respostas dadas pela professora do 12º ano serão mais compreensíveis após a análise da aula por ela lecionada (V. Secção 4.4).

Na 1ª parte da entrevista - **Finalidades da História** - a primeira questão pedia: “Da listagem que se apresenta, diga *a importância que atribui a cada uma das finalidades da História apresentadas*” (Q1). Na generalidade, as docentes dão a entender que todas as finalidades (**F**) são importantes e que algumas delas estão interligadas. Uma das expressões que as professoras mais utilizam para se referirem às finalidades é “Sempre”, reforçando também a ideia de que desenvolvem e promovem atividades e esforços para que elas estejam presentes nas suas práticas. Há que referir que, no conjunto das três professoras, a P10 foi a mais sintética com respostas quase ‘telegráficas’, e elegendo apenas algumas das finalidades propostas, enquanto a P11 e a P12 mostraram-se mais expansivas nos seus argumentos. A título de exemplo, vejamos alguns dos comentários feitos a certas competências:

A F1 - *Identifica e valoriza nomes de agentes históricos/ acontecimentos importantes* foi apenas nomeada pelas professoras do 11º e 12º anos:

*F1: «Eu esta, acho-a extremamente importante. No fundo, porque faz situar os alunos na época histórica em que nós queremos e desperta-lhes, muitas vezes a atenção. (...) O falar na vida dum rei e ainda dentro do contexto histórico (...) faz prender a atenção dos alunos e faz com que eles vão à matéria muito mais facilmente», P11*

*F1: «Por exemplo, no 7º ano, a valorização da memória que está pouco trabalhada cá em Portugal, ao contrário do que seria desejável, sobretudo nas primeiras idades. Parece-me sobretudo de explorar nos primeiros anos. É importante mais como “esqueleto”, nunca como finalidade no 10º ano. A partir do 10º ano parece-me já uma coisa lateral que deve ser fornecida ao aluno como base», P12*

O mesmo acontece com a F2 - *Promove a compreensão de atos, maneiras de pensar e agir e acontecimentos que ocorreram no passado no país e no mundo*:

*F2: «O apontar uma pessoa faz com que eles sintam mais interesse. O balizar, que é aquilo que os manuais não têm», P11*



*F2: «É evidente que isto é indispensável, em termos de substrato, em termos de “esqueleto”, não é? Tem que estar permanentemente presente, quanto mais não seja com pontos de apoio, cronologias fornecidas, não é? Dados, etc.», P12*

Já a F3 - *Promove a compreensão de atos, maneiras de pensar e agir e acontecimentos que ocorrem hoje (presente) no país e no mundo* é considerada pelas três professoras:

*F3, «às vezes quando se proporciona, procuro dar um esclarecimento, porque as coisas lhes passam ao lado», P10*

*F3: «Este terceiro aspeto é o que tento desenvolver mais nos alunos. Vou fazendo sempre que posso, fazendo sempre um paralelismo com a atualidade, sempre que posso, claro», P11*

*F3: «Não quer dizer que se introduza este tipo de perguntas ou questionários, mas apenas como exemplo. Acho que a finalidade 2 e 3 se interligam», P12*

A F4 - *Promove a compreensão das manifestações estéticas e culturais do passado e do presente* e a F5 - *Sensibiliza para a preservação do património*, ambas mais centradas no domínio da educação artística, só o Prof 11 as escolhe:

*F4: «porque gosto particularmente e acho que se percebermos...», P11*

*F5: «Isto está sempre presente. Até o património da vizinha, que diz o que aconteceu...», P11*

A F6 - *Contribui para a educação de um futuro cidadão ativo e participativo* desencadeou apenas duas referências, sendo de realçar a que foi produzida pela professora do 12º ano:

*F6: «Penso que sim, ou pelo menos faço um esforço nesse sentido», P10*

*F6: «Acho que a valorizo muito mais nos primeiros anos, pois é mais determinante. Um aluno mais pequeno, evidentemente, pensa “pior”, com menos poder de abstração. Diria que a participação dos alunos em termos de cidadania ativa e participativa, perdoando o pleonasma parece-me decisivo e considero “universal”, desde as primeiras idades», P12*

A 7 - *Promove a aceitação de práticas e culturas diferentes* apenas colhe a opinião de uma professora: «Sensibilizo sempre» (P11). O mesmo ocorre com a F8 - *Fomenta atitudes e opiniões críticas e de reflexão sobre realidades históricas*: «Sensibilizo sempre» (P11). A F9 - *Reforça a identidade nacional* merece dois comentários que adotam um teor crítico: F9: «Eu reforço. Faço por isso. O nosso português ‘coitadinho’. Tenho sempre o cuidado de promover a nossa realidade» (P10); “é o que está mais esquecido e sobretudo ao nível dos nossos manuais escolares, uma vez que a nossa identidade se perdeu...” (P11). A F10 - *Incentiva a abertura de espírito e adaptação à mudança* recebe também apenas uma referência: «Sensibilizo sempre» (P11).

O mesmo acontecendo com as seguintes finalidades, F11 - *Desenvolve atitudes de autonomia pessoal*, F12 - *Localiza no espaço e no tempo acontecimentos e processos*, e a F14 - *Promove a compreensão sobre os modos como se constrói a História enquanto disciplina científica*, para as quais apresentamos, respetivamente, as seguintes respostas:

*«Desenvolvo determinados aspetos. Há uns dias destes falei-lhes de Humberto Delgado e desenvolvo muito essa componente. Levá-los a pensar, criticar, juízos críticos, textos sobre..., etc.», P12*

*«É fundamental, é sempre muito importante. No manual, a que recorro sempre, estou sempre a recorrer à cronologia, mesmo no início da unidade», P10*

*«Claro, Claro! O recurso aos documentos, sei lá, às fontes, as figuras, imagens, as gravuras. Sempre a preocupação em ir às fontes», P11*

A F13 - *Promove diferentes formas de comunicação escrita, oral e outras* apresenta dois comentários esclarecedores:

*«Ah! Sempre! As minhas aulas são sempre. Eu própria não domino estas técnicas. Até é engraçado! Nas apresentações de trabalhos. Em vídeo, fazem pequenas reportagens em vídeo. Sei lá! Faço com que eles utilizem várias formas de comunicação», P11*

*«Também... exploro situações, ligações com aspetos contemporâneos, notícias. Por exemplo, ainda ontem explorei numa aula aquela questão daquela pobre Senhora que morreu! 9 Anos! ... Uma sociedade perfeitamente! Sei lá?». [Caso da senhora que esteve desaparecida durante 9 anos e foi encontrada morta em casa], P12*

Relativamente à Q1.1: *“Desta listagem indique as duas (2) que considera mais importantes e apresente as razões da sua escolha”*, vejamos a seguir as escolhas das professoras entrevistadas. A finalidade 6 *“Contribui para a educação de um futuro cidadão ativo e participativo”* é a única em comum entre as P11 e P12, e é sustentada deste modo:

*«Cada vez mais estas duas se ligam. O perspetivar no futuro. Estão a construir-se como cidadãos. A História tem um papel fundamental. Aliás, acho mesmo que a História está esquecida. Não é puxar a sardinha para o lado do professor de História. Tem poucas horas! Coitadinhos! Não é isso! É necessário voltar à História ... Eu por mim até fazia doutra forma. No secundário nem sei se seriam precisos os 3 blocos. Se calhar era melhor, 2 blocos no secundário e ter também 2 blocos no unificado. Fazer esta partilha, se não, não vamos lá!», P11*

*«A História é uma disciplina nesse campo. Não confundir, não é? Essa questão, como um reforço dum falso nacionalismo e/ ou patriotismo, mas de qualquer maneira, mas a construção de princípios de ética, participação, etc. É para mim essencial», P12*

A escolha da F3, *‘Promove a compreensão de atos, maneiras de pensar e agir e acontecimentos que ocorrem hoje (presente) no país e no mundo’*, é nomeada ainda por parte da P11:

*«Porque é o objetivo fundamental da História, “o compreender atos e maneiras de pensar e agir e acontecimentos que ocorrem hoje no país, no passado e no mundo”. Hoje é fundamental pegar na História e dizer: -Meus amigos, é algo que já se passou, já se superou, já se conseguiu melhorar. É preciso ter cuidado para não se cair ali, ou acolá. Insisto sempre neste aspeto», P11*

A finalidade 10 “Incentiva a abertura de espírito e adaptação à mudança” é escolhida pela P12 porque lhe agrada «A percepção da diferença, evolução do mundo, etc. Acho que é essencial». Para a P10, a F5 - *Sensibiliza para a preservação do património* é uma das mais relevantes, porque «É no fundo procurar preservar o que nós temos. É o saber estar e tentar duma certa forma chegar mais longe, e atingir os nossos objetivos. É o ir sempre cada vez mais longe, tanto quanto possível. É, no fundo, a defesa do orgulho nacional. Somos ‘pequeninos’ e ‘pobrezinhos’ mas com grandes potencialidades».

O domínio que se colocou de seguida focava o Professor e a aula de História, apresentando-se uma listagem de doze (12) **características de um bom professor de História (CP)**. Pediu-se em primeiro lugar o seguinte: *“Das várias frases selecione duas (2) e apresente as razões da sua escolha”* (Q2). Das escolhas das professoras, a única CP em comum a duas docentes (P10 e P12) é a CP7: «O professor que usa vários tipos de fontes (escritas, visuais, filmes, canções, etc.) para que os alunos compreendam a História». Relativamente a esta, a P12 considera que «é essencial», e a P10 considera que «é uma forma de tornar mais leve a aula. Aliciá-los, chamar a atenção para os assuntos. No fundo cativá-los». As outras escolhas dividem-se entre as diferentes CPs. A P10 seleciona ainda a CP11: “O professor que adapta os seus planos às intervenções, sugestões e interesses dos alunos”, porque, segundo a docente, planifica a aula, mas “chego lá e posso alterá-la completamente, em termos de plano, em função da postura dos alunos. Outras vezes, não consigo nada. É conforme os dias, deixando-me ir por aquilo que eles querem e isto resulta, outras vezes eles não querem nada”. Esta atitude revela a sua flexibilidade perante as situações que se posam apresentar no seu quotidiano e na relação pedagógica com os discentes. A seleção da CP4: “O professor que se preocupa com as competências de leitura, escrita e de oralidade dos alunos”, pela P11, deve-se, segundo ela, a que “...se eles não forem competentes nunca mais conseguirão dominar”, referindo-se mesmo que, podendo não ser uma das CPs mais importante, a valoriza muito, porque “eles têm muitas deficiências e o professor de História tem de desenvolver esta competência, se não, não conseguimos ensinar”. Esta mesma docente considera também de grande importância, e mesmo “fundamental”, a CP6: “O professor que pede e valoriza os

conhecimentos anteriores dos alunos, sejam eles históricos ou de outras disciplinas”. Segundo ela, eles “têm que ter um background, o que transportam do que veem na televisão, etc. Temos todos os dias de fazer recurso a isso. Às vezes não é fácil, mas eu tento fazer todos os dias. É importante fazer recurso desses conhecimentos”. A P12 considera também muito importante a CP8: “O professor que promove nos alunos o desenvolvimento de competência de crítica”, pois, segundo ela, “a História é uma disciplina de cultura geral (...) e é uma disciplina em que sabemos que muitos dizem que é encenação, uma criação. E isso é que tem piada”.

A questão posterior apresentava o seguinte pedido: *“Da lista que se segue, quais as atividades/ estratégias que a colega mais executa na aula de História?”* (Q3). A listagem apresentada era composta por 15 atividades /estratégias (AE). Desta lista, apenas a AE5 - “Proponho a construção de mapas, gráficos, barras cronológicas...” é referida pelas três professoras como aquela que não faz parte das suas rotinas pedagógicas, afirmando a P12: «... acho incorreto e não concordo. Isto lembra-me sempre aquele ‘antigamente’, e além disso detestei que me fizessem isto. Desmobilizava-me sempre. É incorreto nesta fase. No 12º ano nunca, isso é para o básico e mesmo aí nunca faria isto”. Depreende-se daqui que as diferentes docentes não a põem em prática por a acharem desajustada ao Ensino Secundário.

Existem algumas AEs (4, 6, 9 e 10) que são comuns nas nomeações das P11 e P12. A AE4, “Exploro oralmente mapas, gráficos, barras cronológicas, esquemas, etc.”, é adotada diariamente por ambas, o mesmo acontecendo com a AE6, “Proponho a escrita de sínteses da aprendizagem em texto e ou em esquemas”, porque precisam de «treinarem a escrita, coisa que dominam mal (...) se não, não o faziam» (P11). A AE9, “Desenvolvo pequenos projetos em pares /pequenos grupos”, é também implementada, tendo uma professora explicado que «prefere desenvolver «trabalhos em pares, pois em grupo há facilidade na dispersão dos alunos» (P11), enquanto a outra esclarece que o faz «Sistematicamente. Divido-os em grupos informais no princípio do ano» (P12), bem como a AE10, “Proponho tarefas que mobilizem o computador e outras técnicas informáticas (pesquisa, discussão e escrita de trabalhos) ”, tendo a P12 alertado para a sua eficácia:

*«Sim, muitas vezes. Digo-lhes sempre em quase todas as aulas. E creio que nesta [Aula audiogravada] também lhes disse: olhem ...vão ver para a próxima aula, neste caso, o Ezequiel. E frequentemente trazem ‘quilos de assuntos’. É instrumento fundamental! Ao ver a net, o que é que vão ver? Vão ver as ‘conversinhas’, mesmo os do 12º ano. Esta é uma via de os canalizar para outro campo. (...) Por exemplo, digo-lhes: vão ver isso. E eles trazem-me! Por exemplo, Mário Soares, por causa das listas», P12*

A P12 refere-se ainda a outras AEs levadas a cabo com regularidade:

AE1 -Exploro o manual oralmente: «*Considero-o um instrumento fundamental. Até ao 12º ano, acho que o manual é importante. Deve é ser usado criativamente e complementado com outros*», P12

AE3 -Exploro documentos visuais e sonoros, como por exemplo, fotografias, bandas desenhadas, caricaturas, músicas, filmes, etc.: «*Muitas vezes jornais. Trago-lhes montes de artigos de jornal e no livro, sempre que levanto o livro caem-me folhas. E além disso escrevo muito no livro. Eles dizem-me: Ai! A professora escreve no livro!*», P12

Relativamente à AE12, “Realizo visitas de estudo”, a mesma professora justifica a sua não implementação:

*«Por falta de operacionalização, por razões alheias. Fazem muita falta. As visitas de estudo, quando os levava por exemplo, a Sintra, à Regaleira. Por exemplo, íamos dois dias e eram muitíssimo importantes. Era importante que ficassem fora de casa. Davam uma ligação diferente, até de alguma afetividade. Faz muita falta. Claro que nós entramos logo noutra nível. Para mim, até digo mais, Nunca peço um guião aos alunos, porque isso tira-lhe todo o prazer e acho que é fruto dum conhecimento do momento. Fruição hedonística. Eles gostam e aproximam-se muito mais de nós. Essencial, julgo!», P12*

De seguida, uma nova questão: “*Desta lista, escolha duas (2) das que MAIS gosta de fazer e partilhe as suas razões*” (Q3.1). As escolhas focaram a AE3, “Exploro documentos visuais e sonoros, como por exemplo, fotografias, bandas desenhadas, caricaturas, músicas, filmes, etc.”, e a AE11, “Proponho discussões e debates sobre os temas e assuntos estudados”, apresentando, respetivamente, as seguintes razões:

*«Exploro muito mais a fotografia, mas agora mais limitada, devido às obras que condicionam a atividade», P10*

*«É a que mais gosto de fazer, (...) porque permite variar», P12.*

*«Sinto-me um pouco limitada. Ultimamente, tem a ver com o programa...Por exemplo, na Idade Média tem que se batalhar muito mais e perco muito mais tempo. Ainda não tive tempo para lhes mostrar um filme, coisa que ainda não consegui, e normalmente, faço-o pelo menos uma vez por período», P10*

*«Também gosto de discussões sobre temas e debates estudados procurando promover que sejam críticos e falem coisas da atualidade e sejam sensíveis e despertem a humanidade, até porque a História também é isso, acho eu. Defesa dos valores humanos, evidentemente», P12*

De seguida, pediu-se que “*Desta lista escolha duas das que MENOS gosta de fazer e partilhe as suas razões*” (Q3.2). A P10 apenas escolheu a AE15, “Envolve os alunos na sua avaliação e na dos colegas”, mas a justificação dada centra-se na sua função avaliativa e não na dos alunos: «*Porque é um momento de grande angústia. Porque se fica sempre com aquela incógnita. Vi bem? Fui justa ou não? Fica em cheque o futuro dos alunos. Era tudo bem mais simples se não tivéssemos que atribuir classificações*». A P11 não gosta de pôr em prática a

AE11, “Proponho discussões e debates sobre os temas e assuntos estudados” (atividades que as P10 e a P12 escolheram como a que mais gostavam de fazer), porque «Da experiência que tenho, nunca resultam, porque eles se dispersam, embora se calhar sou eu que não sou capaz! Porque eles se dispersam no meio das opiniões, sem estar o assunto estudado e sem ter bases. Sentem-se desorientados! Anárquicos... Nunca dá muito resultado». Outro é o argumento quando esta mesma professora escolhe a AE13, “Proponho a comemoração de datas festivas, temas e personalidades com recurso a várias atividades”, reconhecendo que «Não sei como isto se faz. Não sou capaz de pôr isto em prática e de forma mobilizadora. Parece tudo muito bonito, mas depois pouco fica. Perder tempo custa-me um bocado...». A P12 escolheu a AE5, “Proponho a construção de mapas, gráficos, barras cronológicas...”, porque uma vez mais reconhece que ela é inadequada para o 12º ano de escolaridade, e a AE7, “Proponho a resolução de fichas de trabalho individualmente”, referindo que «Geralmente, a não ser nos testes, em que tem que ser formalmente. Esta também não me agrada».

A terceira parte da entrevista subordinava-se aos **conteúdos programáticos** previamente delineados pelas respetivas professoras do 10º, 11º anos para as aulas lecionadas (V. Quadro 5). Como anteriormente foi dito, analisar-se-ão apenas as respostas dos professores do 10º e 11º anos, já que as respostas dadas pela professora do 12º ano serão mais compreensíveis após a análise da aula por ela lecionada (secção 4.4), e que foi também tema da entrevista feita a alguns dos seus alunos (secção 4.5).

A primeira questão colocada foi “*Porque escolheu estes conteúdos históricos? Quais os critérios para a sua sequência?*” (Q4). Eis algumas das suas respostas:

*«Limitei-me a dar sequência ao que aqui é dado, expresso e pedido», P10.*

*«Se calhar porque era Portugal e há que aproveitar a situação, valorizar sempre a História de Portugal», P11*

Perante as respostas dadas, questionou-se se “*Foi o manual escolar que determinou as suas decisões, e caso tenha sido, se foi por causa dos recursos*” (Q4.1). A defesa do uso do manual escolar foi justificada deste modo:

*«Sim, porque este é o recurso disponível e dos alunos também», P10.*

*«Foi de acordo com o manual, porque é o que os alunos têm», acrescentando ainda que «de facto tenho que me basear muito no manual, porque os alunos é a única coisa, quer se queira, quer não, que têm. Antigamente, eu ia buscar muitas fontes, mas nunca dava muito resultado e agora o que uso é sempre o manual. Eles consultam. Não vale a pena estar com veleidades», P11*

É nítido que para estas professoras, o manual do aluno é o grande eixo norteador da planificação e estruturação das aulas. Pouco mais além do manual se vai, privilegiando-se todos os seus conteúdos e recursos e o que se faz para além disso parece ser em tom desafiante aos alunos, propondo-lhe, por exemplo, pesquisas na internet, etc. A este respeito Dilek e Yapici (2008: 98) consideram que «Os manuais escolares e a utilização de fontes com uma perspetiva unilateral da História têm servido, ao longo do tempo, para moldar os jovens no sentido do que o estado e a sociedade espera deles». Assim sendo, e tendo-se os manuais como praticamente o único referencial para os alunos, pode-se correr o risco sublinhado por estes autores.

De seguida, perguntava-se: *“De todos os conteúdos escolhidos, qual foi o que considerou mais relevante? Porquê?”*, “Para além dos conteúdos históricos que escolheu, poderiam/ deveriam estar outros presentes que não estão por razões diversas (tempo, leituras, acesso às fontes, ...? Quais? Porquê?” (Q4.3). A P10 referiu que «eles são todos importantes. Sem eles não conseguia passar a mensagem, que no fundo é a arte gótica». E relativamente à questão de poder ter outros conteúdos, a docente refere que «não tive, nem tenho acesso a outros tipos de fontes. Limitei-me a explorar o que aqui [o manual] está. Mostrei-lhes uma imagem, mas não tive condições para mais. Mas no fundo, estas são mais do que explícitas. O manual ajuda-os muito». A Prof11 referiu relativamente aos conteúdos, que os mais relevantes foram os ligados aos «Antecedentes e a conjuntura de 1820», porque segundo ela,

*«É uma realidade tão sui generis... Ela é particularmente em Portugal, porque corresponde às invasões francesas e corresponde à fuga da família real para o Brasil. O que nos parece inicialmente uma fuga ... O rei fugiu...Mas hoje, à luz da História, se calhar foi uma tática bem estudada. E que os alunos entendam que tenha sido uma tática da nossa corte e que estes antecedentes e esta conjuntura se relacionem com a conjuntura europeia. As invasões francesas, a reação absolutista... Tudo isto está conjugado neste bocadinho [e aponta para o manual]», P11*

Relativamente a outros possíveis conteúdos que poderiam, ou deveriam estar presentes, a mesma professora (P11) diz «Por exemplo, o ler uma biografia do D. João VI! Seria fundamental», ou «Como foi o embarque nos navios», «Porque o manual não tem e neste momento é difícil recorrer a outras fontes. Até pelo contexto da escola, neste momento ir à biblioteca é complicado, porque há obras. Se calhar neste momento não era possível». Mais uma vez, em função do que aqui foi dito relativamente aos conteúdos, as docentes afirmam ter tido ao seu dispor os conteúdos e fontes mais relevantes e ajustados aos conteúdos,

De seguida confrontaram-se os docentes com a questão 5: *“Das competências que os documentos oficiais apresentam, qual é para si a mais importante a desenvolver nos seus*

*alunos? Porquê?*». A este respeito, a P10 referiu ter sido «Mais a interpretação dos documentos e das fontes que vão de encontro à informação que trazia no manual e daquilo que ainda se lembram da matéria anterior». A P11 elegeu «a identificação de problemas. É nesse sentido, neste contexto e neste conteúdo é a identificação de problemas e a forma de os resolver, no sentido de identificar um problema que existia em Portugal, sobretudo no contexto político e na forma como foi ultrapassado o problema». Perante o que acabava de dizer, questionada se teria a ver com o sentido crítico, a docente refere que «sim e a autonomia», que eram «exatamente essas». Terminou referindo o mesmo que as outras docentes, ou seja, «o espírito crítico acima de tudo, a capacidade de análise documental e de relacionar os conteúdos e conhecimentos de períodos distintos».

A questão 5.1 pedia: *“Ao planificar esta aula específica, pensou em alguma competência histórica a privilegiar?”*, e *“Sim/ Não? Porquê?”* (Q.5.2). A P10 categoricamente referiu que «Não. Foi mesmo restringir-me ao gótico em si». A P11 volta a enfatizar:

*«(...) o sentido do juízo crítico e da autonomia, e porquê? Porque neste momento, se pensarmos em termos políticos atuais podemos fazer o paralelismo da realidade atual com a situação da altura, do vintismo. Apesar de já termos passado o 25 de Abril, há mais de 30 anos, de qualquer maneira consegue-se fazer a situação do governo, não tanto agora, mas mais à frente, quando falarmos na Regeneração», P11*

Neste contexto, questionada sobre se teria a ver com a atualidade política [O 1º ministro português tinha acabado de anunciar a sua demissão ao Presidente da República, 2011.03.23], a P11 diz claramente que sim, e que «(...) já na Regeneração e a pensar naquele período ..., e no Ultimato Inglês, também quase a situação de bancarrota... A atualidade não é completamente descabida». Comum às duas docentes é o desenvolvimento da competência da análise documental, com vista ao incremento do espírito crítico.

As próximas questões foram: *“Porque escolheu estes recursos? Quais foram os critérios para a sua sequência?”* (Q6), e *“O manual escolar determinou as suas decisões? Como?”* (Q6.1). A P10 considerou que «eram as que tinham ao meu dispor e por falta de condições para mostrar mais» e por isso, o manual condicionou-a de «alguma forma», e «porque é o recurso fundamental ao meu dispor e dos alunos. Todos o têm e é mais fácil». Por seu lado, a P11 considerou que o manual foi determinante para as decisões tomadas, até porque

*«(...) o que está no livro, está correto. Utilizei os documentos todos, porque gostei, por acaso gostei do que este manual tem o que eu gosto, e que pode responder a isto. Há muitas imagens! Tem muita*



*imagem. Vai tentando colmatar a questão da biografia com umas motazinhas ao lado das figuras. E já nos aparecem mapas, não neste caso, mas em outros aspetos, esquemas, gráficos... Em termos de orientação dos alunos...», P11*

A próxima questão (Q6.2) colocada foi “*Considera que as fontes relativas ao assunto da aula disponibilizadas pelo manual escolar são adequadas, desadequadas, suficientes...?* “. As professoras concordam com a afirmação que subjaz a esta pergunta. De seguida, colocaram-se as questões -“*Das fontes que usou, qual delas considera como a mais relevante? Porquê?* (Q6.3), e “*Como os explorou? Com fichas de trabalho individuais? Em Grupo? Interação professor - aluno?* (Q6.4). A P10 considerou «a imagem muito importante. É fundamental. Veem o que pretendemos. Mas os documentos escritos também ajudam muito». Refere que explorou as fontes, recorrendo à interação professor-aluno. A isto acrescenta que «É o habitual. Há uma coisa que exploro muito. Faço muitos “bonecos” [esquemas-sínteses], como complemento ao que vai sendo dito». A P11 esclarece:

*[P11: Foi o texto escrito. /E: E porquê? P11: Porque é mais fácil depois de utilizar o documento e orientando os alunos, para aquilo que se quer o documento e eles chegarem e utilizarem o documento. /E: Como explorou as fontes /recursos? Fichas de trabalho individuais? Em Grupo? Interação professor-aluno? /P11: Utilizei o trabalho escrito, a síntese (Para casa). Ao longo da aula foi só a exploração oral dos documentos em interação constante, que é uma prática constante com os alunos. É “bombardeá-los” com questões. A exposição do professor dilui-se aqui, a não ser na síntese. A síntese feita em casa serve de feedback no início da aula seguinte.]*

Relativamente à forma de exploração dos documentos refere a interação professor-alunos. A P11 faz prolongar o trabalho desenvolvido na sala de aula com sínteses feitas em casa, que depois são retomadas no início da aula seguinte como um feedback, permitindo ainda introduzir os conteúdos seguintes.

A questão seguinte pedia “*Para além dos recursos que escolheu, poderiam /deveriam ter/ estar outras presentes que não estão por razões diversas (tempo, leituras, acesso às fontes, ...)? Quais? Porquê?*” (Q6.5). A P10 considera que «poderia, por exemplo, um filme, do tipo “apanhado”. Já não se usa, por exemplo, um diapositivo, com umas imagens “simpáticas”», mas não o fez, segundo ela, por falta de condições. Refira-se de novo, que a escola estava a passar por obras profundas de restauro e que a maiorias das aulas eram lecionadas em contentores. A P11 reconhece:

*«Aqui não sei!. Se fosse na Revolução Francesa...Agora aqui... Só se fosse mesmo a biografia. Por exemplo, em alguns capítulos uso alguns livros. No 10º ano, quando falamos nos romanos utilizei uma obra “Um Deus passeando pela brisa da tarde” de Mário de Carvalho. No início, quando falamos no D.*

*João V o recurso ao “Memorial do Convento”, mas pronto, aqui não vejo nada que se pudesse relacionar», P11*

A questão seguinte (Q6.6) consisti em: *“Fez uma síntese? Ou foram os alunos? Por escrito (texto ou esquema)? Ou oralmente? TPC?”*. A P10, a este respeito diz que faz «sempre. Às vezes em esquema e/ ou oralmente, (...) para consolidação e resumo das ideias basilares». A P11 referiu que fez «mas de forma oral. No final da aula oralmente e com um esquema no quadro e que será associado ao trabalho de casa. No final da aula, faço sempre um esquema, que não é preparado. Eles vão dizendo e eu vou escrevendo, tentando fazer a ligação entre elas». A seguir, às docentes colocou-se a questão seguinte: *“Promoveu uma reflexão /avaliação sobre a aprendizagem realizada? Como? Por escrito? Oralmente?”* (Q6.7). A P10 referiu que «espero que sim. Que façam... Mas de forma mais oral». A P11 acabou por dizer que «não. Só com o TPC» e ainda «a não ser ao longo da aula. Quase a terminar a entrevista, perguntava-se às docentes *“Como avalia a reação dos alunos ao longo da aula? (grau participação/ questionamento/ interesse...)* (Q6.8). A P10 referiu que «correu muito bem. Mostraram-se muito interessados. Neste dia correu. Era de manhã. Estavam frescos e correu bem. Se fosse à tarde seria pior». A P11 referiu que «nesta [aula] mostraram bastante interesse, pela forma como iam questionando», confessando que notou passividade «só em 2 alunos, mas esses já é costume. Já dormem em todas as aulas. Já é crónico». As professoras avaliaram a reação dos alunos como sendo bastante positiva, ainda que pontualmente, no caso de «dois alunos» no 11º ano que evidenciaram uma passividade «crónica».

A última questão pedia: *“Se fosse dar a aula agora, mudaria algum dos seus procedimentos? Qual? Porquê?”* (Q7). A este respeito, a P10 responde: «Com base nos mesmos elementos que tenho não. Só se tivesse outras condições, poderia mudar (...) Utilizando talvez mais imagens». A P11 mostra-se algo surpreendida pela questão. Contudo, acaba por desenvolver a sua opinião a pedido de esclarecimentos do entrevistador (E):

*[E: Se fosse dar a aula agora, mudaria algum dos seus procedimentos? Qual? Porquê? /P11: Que engraçado! /E: Não acha que seria necessário? /P11: Se calhar talvez o que tenha sido menos explorado, tenha sido o mapa com as invasões francesas /E: E porquê? /?P11: Era isso que estava aqui a pensar e ao ver o manual. Especificar que elas aconteceram mais a norte, que o sul foi mais poupado. Mas se calhar não mudava nada. Não usei muito o mapa, mas falei nesses aspetos todos e até no “desastre da ponte das barcas”. Não. Não mudava nada»]*

Como sùmula das entrevistas parece-nos claro que as docentes se servem do manual como o eixo principal e norteador das suas planificações e de estruturação das suas aulas. Por

vezes, a propósito, por exemplo, das questões ligadas, aos tipos de fontes utilizadas, consideram tratar-se do principal instrumento a que se socorrem, pois é um excelente instrumento aquele foi adotado na escola. Por este facto, consideram que os manuais têm o essencial de que precisam para a abordagem e desenvolvimento dos conteúdos programáticos, a pontos de dizerem que, na essência, não precisariam de mais fontes, a não ser de uma ou outra imagem, no caso da Prof10. As docentes referem proceder à elaboração de esquemas/ sínteses, ainda que o façam de forma diversificada: escrita, oral, TPC, pesquisas, procurando desenvolver a escrita (P11), bem como a autonomia e do espírito crítico dos alunos.

### **4.3 A aula do 12º ano de escolaridade**

A aula lecionada no 12º ano focou os seguintes conteúdos:

- Portugal - do autoritarismo à democracia: Imobilismo político e crescimento económico do pós-guerra a 1974; Coordenadas económicas e demográficas: A estagnação do mundo rural; A emigração; O surto industrial.

Esta escolha atendeu às contingências do tempo para a elaboração dos diferentes instrumentos e às atividades letivas programadas e planificadas pela professora titular da turma. Esta informou previamente os alunos, que concordaram em serem objeto deste estudo.

A análise desta aula teve como objetivo caracterizar o discurso explicativo e interrogativo do professor. Após uma primeira análise foi determinado que a unidade de análise (UA) fosse definida como a parte da tomada da palavra (TP) cujo conteúdo fosse contemplado pela natureza das categorias propostas. Como estudo exploratório, este momento serviu o objetivo de criar e ou consolidar as categorias que seriam utilizadas no estudo definitivo. Após uma categorização prévia que foi sendo retomada recursivamente, foi possível construir uma tabela que explicita a distribuição das tomadas da palavra e respetivas unidades de análise pelos seus autores, professora e alunos (V. Tabela 26).

**Tabela 26: Distribuição das tomadas das palavras e unidades de análise da Professora e dos alunos**

	<b>Tomadas da palavra (TP)</b>	<b>Unidades de análise (UA)</b>
<b>Professora</b>	<b>57</b>	<b>214</b>
<b>Alunos</b>	<b>55</b>	<b>56</b>
<b>Total</b>	<b>112</b>	<b>270</b>

Um dos focos de análise foi a determinação da presença de unidades de natureza narrativa, tendo para tal sido utilizado o sistema de categorias presente no Quadro 7, que a seguir se apresenta.

**Quadro 7: Categorias de análise das unidades narrativas**

Siglas	Categorias
<b>NA/TE</b>	Tempo- Espaço
<b>NA/CAU</b>	Causas
<b>NA/COM</b>	Consequências
<b>NA/JUL</b>	Julgamento/Interpretação Pessoal
<b>NA/AFA-In</b> <b>NA/AFA-Ex</b>	Apresentação <u>informativa</u> de factos Apresentação <u>explicativa</u> de factos
<b>NA/O</b>	Outras

O outro foco de análise foi a determinação da presença de unidades textuais *interrogativas*, que configuram o questionamento histórico presente nesta aula, tendo para tal sido utilizado o sistema de categorias presente no Quadro 8, que se apresenta de seguida:

**Quadro 8: Categorias de análise das unidades interrogativas**

Siglas	Categorias
<b>Pg/ TE</b>	Tempo- Espaço
<b>Pg/ CAU</b>	Causas
<b>Pg/ COM</b>	Consequências
<b>Pg/ JUL</b>	Julgamento/Interpretação Pessoal
<b>Pg/ IE</b> <b>Pg/ INE</b>	Pedido de informação específica Pedido de informação não específica
<b>Pg/ O</b>	Outras

Estabelecidas as categorias, apresenta-se de seguida a distribuição das diferentes unidades de análise pelas diferentes categorias, sendo que em primeiro lugar se colocam aqui as unidades de análise narrativa (V. Tabela 27) e em segundo lugar as unidades de análise interrogativas (V. Tabela 28).

**Tabela 27: Distribuição das unidades de análise narrativas pelas categorias**

(T-UA: Professora -214/ Alunos -56); (T-TP: Professora -57/ Alunos -55) \*

Siglas	Categorias	Professora	Alunos
<b>NA/TE-ESP</b>	Tempo- Espaço	60	6
<b>NA/CAU</b>	Causas	3	4
<b>NA/COM</b>	Consequências	8	2
<b>NA/CAU-COM</b>	Causas-Consequências	11	
<b>NA/JUL</b>	Julgamento/Interpretação Pessoal	16	2

<b>NA/AFA-In</b>	Apresentação <u>informativa</u> de factos	56	25
<b>NA/AFA-Ex</b>	Apresentação <u>explicativa</u> de factos	19	3
<b>NA/O</b>	Outras	26	10
<b>Totais</b>		<b>199</b>	<b>52</b>
<b>* T= Total</b>			

A maior incidência de unidades narrativas centra-se nas UAs referentes à professora, incidindo nas categorias de Tempo-Espaço (60) e AFA-In (56), seguida de O (26). Relativamente aos alunos, a maioria de UAs deste tipo centra-se na categoria AFA-In (25), seguida pela categoria O (10).

Estes resultados conjugam a apresentação de factos de tipo indicativo/ explicativo, conjugados com o Tempo e o Espaço e complementados a par e passo com enunciados rotineiros. Estes dados parecem evidenciar uma aula predominantemente expositiva, onde as intervenções/ tomadas da palavra dos alunos são reduzidas. A dimensão Tempo e Espaço (TE) aparece recorrentemente associada à apresentação de factos (AFA) e esta utilização evidencia a importância que é dada ao Tempo e ao Espaço, tal como os próprios programas da disciplina aludem, mesmo no que concerne ao desenvolvimento de competências associadas a estas dimensões.

A título de exemplo, destacamos de seguida algumas UAs relativas às categorias mais representativas:

*«Entrando na linha conceptual deste capítulo, o que é que ela nos diz? Ela remete-nos para uma sistematização do assunto que vamos tratar de Portugal neste período 1940-70. Qual a linha básica de análise? Como é? O que é que eles dizem? Primeiro vamos fazer um parágrafo para... Presumo que alguém leu isto!». (23P6) (AFA-In/ TE-ESP)*

*«A maioria dá o salto». (26Al) (AFA-In)*

De seguida, apresentam-se os dados referentes à distribuição das UAs interrogativas pelas diferentes categorias (V. Tabela 28).

**Tabela 28: Distribuição das unidades de análise interrogativas pelas categorias**

(T-UA: Professora -214/ Alunos -56); (T-TP: Professora -57/ Alunos -55) \*

<b>Siglas</b>	<b>Categorias</b>	<b>Professora</b>	<b>Alunos</b>
<b>Pg/ TE</b>	Tempo- Espaço	4	
<b>Pg/ CAU</b>	Causas	3	
<b>Pg/ COM</b>	Consequências	2	
<b>Pg/ JUL</b>	Julgamento/Interpretação Pessoal	2	
<b>Pg/ IE</b>	Pedido de informação específica	46	1
<b>Pg/ INE</b>	Pedido de informação não específica	1	
<b>Pg/ O</b>	Outras	1	

<b>Totais</b>	<b>59</b>	<b>1</b>
<b>* T= Total</b>		

Verifica-se a maior incidência de enunciados interrogativos na categoria Pg/IE (46), seguida pelas Pg/TE (4), centradas na professora, uma vez que, por parte dos alunos, apenas surge 1 registo na categoria Pg/IE. As restantes categorias têm frequências pouco significativas. Estes resultados parecem evidenciar a maior incidência no uso de enunciados de carácter específico, com pouca alusão aos relacionados com as causas e consequências (CAU/ COM), deduzindo-se, até pelo elevado número de tomadas da palavra, por parte do professor, e como já referido acerca dos dados recolhidos relativos às uas das categorias narrativas, que se tratou de uma aula com um carácter mais expositivo.

Podemos destacar, a título de exemplo, as seguintes UAs do tipo Pg/IE inseridas na análise do friso de imagens (REC1), onde surgem várias perguntas:

*«Porquê afinal? Porque é que está aí?». (17P)*

*«Quem é? Não é o Spínola?!». (21P4)*

Esta análise adotou, neste momento, um procedimento breve já que o nosso objetivo era apenas testar a viabilidade das categorias. Na secção final deste capítulo, dedicada às conclusões, serão explanadas todas as alterações que foram adotadas no estudo definitivo, nomeadamente neste momento do desenho de implementação.

#### **4.4 Entrevista à professora do 12º ano de escolaridade**

Como expresso na secção 4.2, a terceira parte da entrevista – A aula subordinava-se aos **conteúdos programáticos, às competências, e aos recursos** previamente delineados pelas respetivas professoras (V. Anexos I/ Estudo exploratório - 2C/ Guião de entrevista – Professora do 12º ano). Considerou-se, então, que a análise das respostas dadas pela professora do 12º ano seria mais compreensível após a observação da aula por ela dada, e antes da realização da entrevista a alguns dos seus alunos (V. Secção 4.5)<sup>32</sup>. Assim, relembremos os conteúdos da unidade dada intitulada -Portugal: do autoritarismo à democracia:

<sup>32</sup> As citações de excertos das entrevistas adotam dois modelos: 1) Quando é apenas uma resposta isolada, apresenta o formato comum de citação; Se forem citados excertos das entrevistas, estes aparecem com a formatação de transcrição. 2) Se esta for longa, usar-se-á o símbolo / (travessão) para indicar a nova tomada da palavra. Esta medida tem como objetivo uma ocupação não demasiada do espaço da página.

2.1 Imobilismo político e crescimento económico do pós-guerra a 1974; 2.1.1. Coordenadas económicas e demográficas: A estagnação do mundo rural; A emigração.

À primeira questão “*Porque escolheu estes conteúdos históricos? Quais os critérios para a sua sequência?*” (Q4), a P12 clarifica a sua posição neste excerto da entrevista:

*[P12: Não escolhi especificamente este conteúdo. Propus Portugal em geral /E: Considera mais pertinente... /P12: Porque me interessa particularmente. É pertinente e eu gosto e tem a ver connosco. Evidentemente. /E: Considera que tem sido pouco aproveitado o conteúdo da História de Portugal, por exemplo? /P12: No 12º ano, não forçosamente. Acho que não. /E: Considera no conjunto? /P12: O que considero, é que no conjunto, ... um pequeno à parte, que não tem a ver com isso! Até tem! O programa especificamente de 12º ano está desajustado relativamente aos pontos de exame, por exemplo. Não sei se reparas nisso. Eles organizam a matéria dum modo tradicional e os testes não são assim. A matéria deve ser articulada. Ela está por fatias. Esta numa forma tradicional. Mesmo a História de Portugal. Um bocadinho aqui. Um bocadinho no 2º Período... Falta uma articulação temática. Eles têm três grandes áreas e no exame não fazem isso. Pegam por ex: em dois textos de Portugal e fazem um questionário que te articula a matéria, do 1º, do 2º e 3º período. E eles são obrigados a fazerem esse raciocínio e isso não é muito fácil para eles. É um aspeto negativo.], P12.*

De seguida, questionou-se se “Foi o manual escolar que determinou as suas decisões, e, caso tenha sido, se foi por causa dos recursos” (Q4.1). A defesa do uso do manual escolar foi expressa deste modo:

*«Acho que sim definitivamente. Há um programa a cumprir. Eu não mudo a articulação de conteúdos (...) [e questionada se o manual estaria devidamente organizado] Acho que sim, em função do programa. Este... considero que seja um dos melhores manuais quanto a mim», P12.*

Esta afirmação é clara quanto à atribuição primordial que dá à função prescritiva do manual em estreita relação com as orientações oficiais.

De seguida, perguntou-se: “*De todos os conteúdos escolhidos, qual foi o que considerou mais relevante? Porquê?*”, “Para além dos conteúdos históricos que escolheu, poderiam/ deveriam estar outros presentes que não estão por razões diversas (tempo, leituras, acesso às fontes, ...? Quais? Porquê?” (Q4.3). A P12 referiu como conteúdo mais relevante «a própria questão do atraso português, do atraso económico...». Perguntando-se se os alunos têm a perceção desse atraso, a docente concordou, dizendo:

*«Por exemplo, aquele texto do Sedas Nunes que escolhi para a entrada, que escolhi intencionalmente, foca precisamente isso e explica de certa maneira a estagnação, digamos a de-sincronia atualmente com a Europa». Relativamente a outros eventuais conteúdos, a docente referiu achar «um pouco desarticulada a questão colonial. Está muito salteada», P12*

No entanto, reconhece algumas limitações:

*«Por exemplo, não explorei tantos aspetos, como as remessas dos emigrantes (...) a pertença salvaguarda dos emigrantes celebrando acordos com os países de acolhimento nos anos 60... Não vejo Salazar a fazer isso, não é? Caso contrário, como sugeri aos alunos, não haveria bidonvilles nos anos 60. Isto para mim é uma falácia, absolutamente. A grande questão é a remessas dos emigrantes. Explorei isso e a certo ponto gostaria de ter explorado mais. Tenho impressão que eles perceberam o suficiente relativamente aos valores enviados?», P12*

Outro aspeto em que afirma ter tido dificuldades foi encontrar fontes adequadas ao tema das “remessas dos emigrantes”, pondo mesmo em causa uma das afirmações presentes na parte informativa do manual, considerando-a «uma falácia».

Quanto às competências eleitas por si (Q5), esta professora esteve de acordo com as suas colegas (P10, P12) ao salientar o espírito crítico, a capacidade de análise documental e o relacionar dos conteúdos, e dos conhecimentos de períodos distintos». A questão seguinte (5.1/5. 2) *“Ao planificar esta aula específica, pensou em alguma competência histórica a privilegiar?”*, e *“Sim/ Não? Porquê?”*, a professora considerou que a análise crítica está sempre presente. Aliás, segundo ela, «a História é isso. É relacionar com os conteúdos anteriores e subsequentes, fazendo a ponte em termos de dialética». Mais considera que o encadeamento que deu aos conteúdos lecionados é como uma «preparação para o estudo do 25 de Abril (...) e para uma conjuntura subjacente ao 25 de Abril: a questão económica (...) a questão militar inicial (...) e «a questão do impasse colonial».

As próximas questões que foram colocadas eram: *“Porque escolheu estes recursos? Quais foram os critérios para a sua sequência?”* (Q6), e *“O manual escolar determinou as suas decisões? Como?”* (Q6.1). Uma vez mais, a professora considerou o manual como norteador das suas decisões, porque «primeiro porque estão no manual e pareceram-me corretas, nomeadamente o texto do Sedas Nunes, por exemplo. Os gráficos estão bem esclarecedores». Considerou as fontes do manual suficientes, desde que «trazendo de casa mais umas coisas». No entanto, acaba por referir que:

*«(...) para esta, nem trouxe muitas, mas costumo trazer outros documentos. Para este trouxe um trabalho que fiz sobre o Visconde [de Salreu] e que foca a questão da emigração do séc. XIX e tentei demonstrar os pontos inevitáveis de contacto. E referi outros autores, como na literatura e da sua abordagem da emigração, que noutros escritores é diferente. Camilo, por exemplo, que vê o emigrante como o “brasileiro novo-rico” que já não se vê em Ferreira Castro, que vê o emigrante como mais dorido e como vítima dum processo», P12*

Voltando a falar do manual escolar, considera-o «a projeção do programa e, além disso, não esquecer que têm de fazer exame e a cada passo..., muitas vezes lhes digo, que esta parte tendencialmente é importante para o exame! Esta não é!», ou seja, a docente vai alertando



os alunos para determinadas partes, conteúdos e assuntos desenvolvidos no manual, como fundamentais, por exemplo, para os exames, a serem realizados no final do 12º ano.

A questão a seguir colocada era “ Considera que as fontes relativas ao assunto da aula disponibilizadas pelo manual escolar são adequadas, desadequadas, são suficientes...? “ (Q6.2). Vejamos as respostas das diferentes docentes.

Às questões *“Das fontes que usou, qual delas considera como a mais relevante? Porquê?”* (Q6.3), e *“Como explorou os recursos? Fichas de trabalho individuais? Em Grupo? Interação professor-aluno?”* (Q6.4), a professora, uma vez mais, valorizou as fontes primárias, e/ ou os textos historiográficos:

*«(...) em particular, um ou dois. Achei particularmente poucos. Nesta aula explorei poucos documentos. É uma aula dum tema muito circunscrito (...). Eu acho piada ao texto do Adérito Sedas Nunes, pela sua singeleza aparente e até alguma ironia amarga, não é? “Põe o preto no branco”. Esta fotografia do tuberculoso impressiona-me sempre (...) Foram significativos os quadros com os valores económicos, com os quadros dos valores diários dos salários em diversos países. E fez-se uma comparação com a atualidade. Um texto em particular que me sensibiliza, pelo lado negativo, evidentemente e que gostei de explorar com eles foi precisamente o texto do proprietário rural de Castelo Branco. Tem piada que eles não chegaram bem ao fundo do problema, à partida são pouco suscetíveis, não sensibilizados para o carácter arbitrário das opiniões. Não alcançam a ilegitimidade deste proprietário e o seu carácter autocrático, cruel mesmo, com a opinião dele. Eles são ricos agora, recebem dinheiro e as mulheres já vão para o campo e já não tapam a cara para não ficarem “crestadas”! Isto é o cúmulo! É o proprietário no seu pior. É o Salazarismo quase seguidista do regime. É um proprietário!.. Aliás tentei fazer a ligação. Não sei se notou, os grandes proprietários, é óbvio do poder, do tal exemplo que surge no volume anterior – O Mexia, ministro da agricultura da Ditadura militar que é um proprietário alentejano», P12*

Relativamente à forma de exploração dos documentos refere que privilegia a interação professor-alunos.

A questão seguinte pedia *“Para além dos recursos que escolheu, poderiam /deveriam ter/ estar outras presentes que não estão por razões diversas (tempo, leituras, acesso às fontes, ...)? Quais? Porquê?”* (Q6.5). Assim, a docente reconhece que eles «São essenciais. Eu gostaria de fazer aulas, em que gostaria de trazer montes de materiais ou ir aí a uma biblioteca procurar assunto em vários suportes. É importante. Por exemplo, música. Geralmente de uma maneira espontânea, penso e/ ou arranjo outros recursos». Apesar de não explícito, a professora parece lamentar que a presença de variados recursos nem sempre é possível, estando implícito a pressão do exame nacional sobre as suas decisões. À perguntava *“Fez uma síntese? Ou foram os alunos? Por escrito (texto ou esquema)? Ou oralmente? TPC?”* (Q6.6), a professora afirma que «Eles [alunos] fazem sempre sínteses por escrito e dão-mas individualmente. TPC sempre. E eu conto isso para a avaliação. Digo-lhe que só conto isso por que são preguiçosos. Se não, não faziam». Posta a hipótese de promover a *reflexão /avaliação sobre a aprendizagem realizada?*

*Como? Por escrito? Oralmente?”* (Q6.7), dá a entender que o não faz no espaço de cada aula, mas que o faz «...automaticamente na aula seguinte eu pergunto: perceberam isto? Têm dúvidas? Faço um feedback sempre. Escrevo sempre o sumário anterior na aula seguinte, precisamente para “engatilhar” na aula. Para saber o que ficou». Perguntou-se também: “*Como avalia a reação dos alunos ao longo da aula? (grau participação/ questionamento/ interesse...)*” (Q6.8). Como a sua aula tinha sido audiogravada, a professora notou que os alunos «estavam um pouco intimidados com o gravador. Além disso faltaram 3 alunos nesse dia. Geralmente, eles participam. Acho que participaram menos do que é costume. Estavam um pouco intimidados e falavam baixinho, não é? Achei piada». Este tipo de constrangimento, é confirmado pelos alunos aquando da entrevista.

A última questão pedia: “*Se fosse dar a aula agora, mudaria algum dos seus procedimentos? Qual? Porquê?”* (Q7). A professora afirma claramente: «Para ser sincera não. la para a aula agindo da mesma forma e com o mesmo pressuposto». Por fim, foi colocada ainda uma última pergunta (.7.1): “Pelo facto de estar a dar o 12º ano tem algumas práticas pedagógicas diferentes das que faz quando leciona turmas do 10º ou 11º anos? Porquê?”

Eis um largo excerto da discussão tida sobre este aspeto:

*/E: Pelo facto de estar a dar o 12º ano tem algumas práticas pedagógicas diferentes das que faz quando leciona turmas do 10º ou 11º ano? Porquê? /P12: Sobretudo 10º e 11º ano, quando são meus alunos, começo com este método, para quando chegarem até ao 12º ano. A partir do 10º utilizo este método. /E: Mas no 12º ano acaba por sentir alguma atitude diferente? /P12: O próprio programa. Sendo completamente sincera, eu gosto sobretudo de História Contemporânea e este programa de 12º é o que eu gosto de dar. É o programa que eu acho que é mais interessante. Acho que os de 10º e 11º estão mal organizados. O do 12º está feito com muito mais bom gosto. Os de 10º e 11º são super-tradicionais, em termos de conteúdos. É mais do mesmo, seguindo a estrutura do básico. Continuo a condenar grandemente o tipo de organização de programas de básico e secundário, que não deveriam ser sobrepostos. /E: Poderiam tocar os mesmos conteúdos mas de forma diferente, é isso? /P12: Uma organização dos temas, mais do género do que se fazia nos antigos programas temáticos, articular o tema económico e cultural, em ritmos diferentes, com quadros diacrónicos. A diacronia. O programa é dado em “ondas”. Fala articular e não com estes constantes cortes, que me obriga, no fim do ano, nestes últimos anos, sobretudo por causa destes pontos novos, a ter que articular os 3 módulos, para se prepararem para estes exames. /E: Tem então uma preocupação maior com os alunos do 12º ano /P12: Claro. É lógico. Pelo exame e pelos conteúdos. Considero o 10º e 11º ano como uma preparação para o 12º ano], P12*

Como sùmula das entrevistas parece-nos claro que esta docente se serve do manual como o eixo principal e norteador das suas planificações e de estruturação das suas aulas. Por vezes, a propósito, por exemplo, das questões ligadas aos tipos de fontes utilizadas, considera tratar-se do principal instrumento de que se socorre, pois é um excelente instrumento adotado na escola, como o “melhor”, tal como afirma mais do que uma vez. Manifesta uma particular

preocupação pela seleção de outro tipo de fontes e recursos, que possam complementar os que os manuais apresentam, nomeadamente recorrendo a livros, artigos de jornais, revistas, músicas ou mesmo à internet. De acordo com as suas colegas, refere proceder à elaboração de esquemas e sínteses, particularmente por escrito. Ao terminar a entrevista, e pelo fato de lecionar num ano em que se realiza um exame nacional, confirma ter um certo cuidado na preparação dos alunos, atribuindo «aos 10º e 11º ano a função de preparar os alunos para o 12º ano e para o exame».

#### **4.5 Entrevista aos alunos do 12º ano de escolaridade**

A entrevista feita aos alunos ocorreu após a lecionação da aula audiogravada que, relembre-se, se subordinou aos seguintes conteúdos: “*Portugal: do autoritarismo à democracia: Imobilismo político e crescimento económico do pós-guerra a 1974; Coordenadas económicas e demográficas: A estagnação do mundo rural; A emigração*”. Atendendo a incompatibilidades de horários, quer de alunos, quer do investigador, conseguiu-se arranjar-se uma tarde para se proceder à realização das entrevistas que foi feita em grupo. Solicitaram-se à turma voluntários que se disponibilizassem para o efeito e desta solicitação responderam favoravelmente três dos seus alunos: 1 rapariga e 2 rapazes. Para que os alunos se pudessem (re)lembrar da aula e dos seus conteúdos, foi posto à sua disposição o manual adotado e utilizado diariamente. De modo a lembrar os recursos presentes no manual, os alunos tiveram também à sua frente o quadro já apresentado aquando da análise dos questionários (V. Quadro 2). Para a realização desta entrevista delineou-se previamente um guião (V. Anexos I/ Estudo Exploratório – Guião de Entrevista/ Alunos 12º ano, nº 5). A identificação dos alunos (12º ano de escolaridade) foi feita deste modo: 12-AI1, 12-AI2 e 12-AI3, e a do entrevistador com a letra E.

A primeira questão colocada foi “*Para o assunto da aula que acabaste de estudar, quais foram os documentos que consideraste mais úteis? Porquê?*” (Q1). A aluna 12-AI1 escolheu a fonte escrita - O atraso português” do sociólogo Adérito Sedas Nunes, porque «fala sobre o atraso português, porque, realmente, relaciona Portugal e o resto da Europa. [E: Porquê?] Coloca Portugal numa situação muito inferior em relação à Europa. É claro que as condições agora são diferentes e não como antes. Antes ainda conseguia haver mais miséria do que agora». O aluno 12-AI2 considerou o gráfico sobre a emigração portuguesa (1926-1974), porque acaba por «mostrar bem a grande debandada dos emigrantes, a grande evolução, um

grande salto». O aluno 12-AI3 considerou a fotografia, Mendigo tuberculoso (anos 40), «bastante interessante (...) porque retrata bem as campanhas que os jovens faziam na rua para lutar contra esta doença, tentando angariar fundos. Exatamente, como diz a legenda - Socorrendo um tuberculoso”. Ela mostra a situação de enorme precariedade portuguesa». A escolha dos alunos incide sobre documentos que retratam o lado dramático da situação portuguesa do passado.

A segunda questão colocada foi *“O que é que aprendeste com eles? O que é que vos chamou mais à atenção? Foi mais o conteúdo histórico? Foi mais um momento onde desenvolveste as competências de ler e interpretar fontes? Foi mais um momento onde desenvolveste as competências de ler e interpretar fontes?”* (Q2). A aluna 12-AI1 volta a enfatizar a situação do passado, pois «continuamos muito atrasados, apesar de termos progredido alguma coisa». Acrescenta que

*« (...) o principal objetivo da professora é desenvolver as nossas capacidades de interpretação dos documentos. Por exemplo, ao vermos o gráfico da pág. 95: desequilíbrios da estrutura fundiária. Nós aqui falámos dos minifúndios e dos latifúndios, que antes havia muitos minifúndios e, por causa disso, Portugal estava numa situação complicada. Com os minifúndios nós não podíamos, portanto pôr...mecanizar. Era um obstáculo ao progresso. Pronto! Nós a partir do gráfico pudemos tirar todas essas conclusões (...) Interpretar o gráfico permitiu tirar outras ilações. Há muitos documentos que até têm uma forma meia irónica de descrever o que se estava a passar antes. E nisso, a professora também nos chama muito à atenção, e a partir daí nós interpretamos como é que era antes», 12-AI1*

O aluno 12-AI2 considera «que foi a evolução a que nós chegamos, no sentido crítico», que permitiu aos alunos, no caso do gráfico, «inserir a matéria» ali, tornando o documento «muito mais enriquecedor». O aluno 12/AI3 considera que com a fotografia «foi mais o mobilizar conhecimentos», permitindo «ler e interpretar e levar mais além, em termos de conteúdos». Cremos que é possível constatar que estes alunos revelam uma consciência da importância de interpretar fontes, tal como os documentos institucionais o exigem: «No final do ciclo de estudos, os alunos evidenciem as seguintes competências: -Analisar fontes de natureza diversa; -Analisar textos historiográficos; -Mobilizar conhecimento de realidades históricas estudadas para fundamentar opiniões» (Programa da disciplina de História A, do DES (2002:7)

De seguida apresentou-se-lhes a 3ª questão: *“Pensas que a facilidade de ler/ interpretar certas fontes/ conteúdos tem a ver com a temática ser de um passado mais próximo? (História Contemporânea). Os documentos que analisaram parecem-vos mais fáceis de fazer do que os dos anos letivos anteriores?”* (Q3). A este respeito, a 12-AI1 reflete deste modo:

*«Eu acho que não. Acho que têm todos o mesmo grau de dificuldade, entre aspas, porque todos eles são de matérias diferentes, e isso, acho que não são mais fáceis por isso. O estar mais perto de nós em*

*termos de tempo, não os torna mais fáceis. [E: Porque a História contemporânea desafia a fazer mais paralelos com os dias de hoje?] Eu não poria as coisas nesses termos, porque uma matéria mais antiga, não se torna mais difícil. Se calhar, nós os alunos achamos mais apelativa, porque está mais próxima de nós. A matéria do 12º ano também é muito mais dinâmica, porque nos permite falar mais, porque também temos mais conhecimentos», 12-A11*

Já o 12-A12 expressou-se deste modo: «Foi há menos tempo. Há mais fontes. É mais fácil estabelecer relações, fruto do que já conhecemos», e/ ou como afirma o 12-A13 porque «(...) temos conhecimentos mais próximos de nós e estamos mais próximos deles e é muito mais fácil. Por exemplo, a nossa situação de atraso mantém-se ainda hoje, em relação à União Europeia».

Estas respostas mostram que os alunos gostaram dos conteúdos por estarem mais próximas do presente, permitindo-lhes estabelecer comparações e até semelhanças. De facto, o programa deste ano de escolaridade inicia-se com o módulo 7: “Crises, embates ideológicos e mutações culturais na primeira metade do século XX” e termina com o módulo 9 “Alterações geoestratégicas, tensões políticas e transformações socioculturais no mundo atual” (DES: 2002).

A questão (Q4) com a qual os alunos eram confrontados de seguida pedia: *“Quais os documentos/ fontes, ... que foram mais difíceis de compreender? Houve algum documento, que se calhar não foi tão fácil de perceber, Porquê?”*. Os alunos consideraram não ter havido grandes dificuldades na análise dos documentos explorados na aula, exceção feita ao “friso” introdutório à unidade 2, porque, segundo os mesmos, «há personalidades e aspetos que não tínhamos estudado e foi difícil perspetivar pelo desconhecimento, pelo facto de não estarmos ambientados com algumas entidades», 12-A11. De um modo geral, a linguagem não foi sentida como um obstáculo, porque os «documentos são “individuais” porque até falam na primeira pessoa», 12-A11. Esta ausência de dificuldades na leitura dos documentos explorados na aula é também realçada pelos outros alunos.

A propósito do texto informativo do manual, apresentou-se aos alunos a questão *“Qual é para ti a função? Para que serve o texto informativo (texto corrido do manual)? Ajuda-te para quê? Para responderes a perguntas do professor? Para arrumares as ideias? Para responder por escrito a perguntas?”* (Q5). Os três alunos valorizaram o texto informativo (autor do manual). Apresentaremos, de seguida, excertos das suas respostas esclarecedoras:

*[12-A11: Definitivamente é o que mais nos ajuda. É o que nos ajuda a estudar, para consolidarmos os conhecimentos adquiridos durante a aula /E: Consulta-o durante a aula? /12-A11: Este ano tem uma estrutura de aula diferente. A nossa turma está dividida em grupos e cada grupo tem que, em cada aula, de preparar matéria. Há uma temática que cada grupo vai apresentar, para chegarmos à aula e a professora começar a falar sobre aquilo e estarmos dentro da matéria. / E: Então utilizam muito esses*

*textos informativos? /A1: Sim, sim. /E: Serve para quê? Arrumar ideias? /A1: Sim e para responder depois às questões da professora /E: Crês que podes chegar a conclusões e/ ou respostas sem estes textos informativos? /A1: Como assim? Só a partir das aulas? /A1: Não. É essencial o texto informativo. /E: Então consulta-o durante a aula? /A1: Porque o consultamos previamente como preparação. Na aula estamos mesmo situados nos documentos e o texto corrido fica quase sempre de lado]*

*[12-A12: Apresentam de uma forma resumida todos os aspetos necessários que uma pessoa tem de saber, em termos de orientação de estudo./ E: Consulta-o durante a aula? /A12: Depende. Utilizámo-lo para as aulas, uma vez que há grupos formados na turma que tem que preparar para cada aula o assunto de estudo. /E: Serve para quê? Arrumar ideias? /A12: Sim /E: e do texto informativo? Posso chegar às mesmas conclusões e respostas sem o consultar? A12: Não. Acho que ele é essencial. /E: Então consulta-o durante a aula? /A12: Não. Raramente se faz. Utilizamo-lo para preparar previamente a matéria, antes da aula]*

*[12-A13: Serve para nos orientar o estudo /E: Consulta-o durante a aula? /A13: sim /E: Serve para quê? Arrumar ideias? /A13: Sim /E: e o texto informativo? Posso chegar às mesmas conclusões e respostas sem o consultar? /A13: Claro que não. É essencial. /E: Então consulta-o durante a aula? /A13: Raramente. Ele é consultado quando preparamos as matérias da aula»*

A questão que depois se apresentou foi: *“Qual é a principal fonte/ meio de estudo?”* (Q6). A resposta é unânime quando referem o manual escolar já que os três alunos indicaram o «manual» como sendo o principal meio de estudo, pois permite «organizar ideias e ajuda a responder a algumas questões que a professora coloca» (12-A11). Mesmo quando falam de consultas na Net e outras fontes, o manual é confirmado como imprescindível.

A pergunta seguinte colocava a seguinte hipótese: *“Se pudesses, o que é que terias alterado na forma como decorreu a aula? Porquê? (que outro tipo de fontes/ atividades?”* (Q7). Unanimemente, os três alunos referiram que não alterariam nada na forma como decorreu a aula. As justificações referem que os documentos foram «suficientes» e «os melhores». A 12-A1, no entanto, acrescentou que «Nesta matéria podia ter havido mais um debruçarmo-nos sobre mais documentos, mais históricos, mas, na generalidade, a professora faz bem. Nós analisamos muitos documentos e são mais que suficientes, e, durante a aula, ela não se restringe à matéria propriamente dita e diz-nos muitas curiosidades. Completa com muitos conhecimentos que ela tem», e a 12-A12 mencionou que «Se calhar um filme, por exemplo, um documentário para se perceber melhor».

Ainda centrados na aula, foi colocada uma nova questão: *“Que coisas aconteceram ao longo da aula que possam ter afetado a tua aprendizagem? Houve muito barulho que desviou a tua atenção/ concentração?”* (Q8). Eis alguns dos aspetos referidos pelos três alunos:

*«(...) O que acontece muitas vezes é que a professora e ela é a própria a dizer que fala muito, entre aspas. Realmente depois a participação perde-se, pois os alunos não querem estar a interromper (...) Sim., Houve alguns alunos da turma que estavam distraídos e participaram»,12-A11.*

*«(...) Houve alguns membros da nossa turma, que por acaso não sabiam, ou não se lembraram e participaram. O facto de haver o gravador e que estava mesmo à minha frente condicionou-me. (...) A professora às vezes entusiasma-se e fala muito», 12-AI2.*

*«Não. A professora às vezes entusiasma-se e fala muito (...) Costumo participar mais, mando uns "bitaites". Mas também não sou muito conversador, sobretudo de manhã», 12-AI3.*

A questão seguinte foi, *“Consideras que, de alguma forma, as aulas e a postura da professora é diferente este ano, relativamente à dos anos letivos anteriores? Porquê?”* (Q9). Todos os alunos referem que os professores do 10º e 11º anos se restringiam «muito à matéria que estava no manual, no 10º e 11º anos (...) Não é que isso fosse menos eficaz em termos de notas e aprendizagem» (12-AI1), «No 10º ano, o professor apresentava os documentos e falava desta matéria e também apresentava questões para o auxílio do estudo. No 11º ano, a professora restringia-se mais a este texto corrido e ainda fazia umas tabelas para uma pessoa estudar e orientava-nos» (12-AI2), e/ ou «No 10º ano, o professor fazia assim. “Prontos”. Explicava oralmente e explorava os documentos. Era bom, e tínhamos muitas sínteses no quadro que nos ajudavam muito a estudar» (12-AI3). Quanto à professora atual, os três alunos afirmam que ela «divaga muito sobre muitos assuntos e curiosidades», que, embora os possa interessar:

*«Estávamos habituados a ter um professor que, em termos muito práticos, só se restringia à matéria que estava no manual, no 10º e 11º ano. Não é que isso fosse menos eficaz em termos de notas e aprendizagem. O que acontece é que a professora....Damos muita importância ao manual, porque a professora divaga muito sobre muitos assuntos e curiosidades, que se calhar a nós interessava mas que não nos é útil em termos de aprendizagem, ou melhor em termos de resultados de testes», 12-AI1.*

*«Porque ela fala e divaga muito sobre as matérias e temos algumas dificuldades em estudar. Tudo o que ela diz é muito interessante mas às vezes perdemo-nos no estudo. No 10º ano, o professor apresentava os documentos e falava desta matéria e também apresentava questões para o auxílio do estudo. No 11º ano, a professora restringia-se mais a este texto corrido e ainda fazia umas tabelas para uma pessoa estudar e orientava-nos», 12-AI2.*

Os alunos consideram que a postura da atual professora é bem diferente da postura dos anteriores, pois raramente lhes facultava esquemas-síntese, o que os deixa «desorientados», sem um fio condutor das matérias, atendendo a que há muita informação veiculada, que nem sequer está no manual deixando-os “perdidos”. No entanto, o 12-AI3 afirma que esta postura é feita porque «Acho que tem a ver com a universidade. Lá funciona mais a oralidade e assim estaremos mais preparados».

Uma última questão foi posta: *“E a tua postura este ano? Achas que mudou relativamente aos anos letivos anteriores? Maturidade, Performance? Mudou? Porquê?”* (Q10). Os alunos 12-AI2 e 12-AI3 consideram que mudaram, obrigando-os a ter que estar com mais

atenção, pois «a professora fala mais» e «temos que estar com mais atenção para apanhar a matéria, porque, se não, perdemo-nos e temos que estudar o dobro». A aluna 12-A11 considera que não mudou «grande coisa». No entanto, reconhece que sente «uma grande necessidade de tentar apanhar quase tudo o que a professora diz, se não, isso irá dificultar muito o estudo e os resultados finais e dos testes». Todos os alunos terminaram a entrevista a dizer que estão «um bocado preocupados, porque nos sentimos perdidos e desorientados (...) com medo de chegar ao exame e despenharmo-nos».

Em forma de conclusão, constata-se que os alunos consideram o manual como o seu principal instrumento de estudo, fruto de uma prática escolar plenamente integrada nas suas rotinas de aprendizagem. Quanto à aula audiogravada, afirmam que os documentos utilizados e explorados foram mais do que suficientes. Os conteúdos programáticos do 12º ano são qualificados como mais apelativos, pelo facto de estarem mais próximos permitindo-lhes estabelecer paralelismos com a atualidade. Por outro lado, valorizam como fundamental o “texto informativo” do manual.

### **Palavras Finais**

Creemos ser relevante relembrar que este estudo exploratório teve como objetivo avaliar os instrumentos quanto à sua legibilidade, aplicabilidade e relevância. Assim, estas palavras finais pretendem apresentar algumas reflexões que nos endereçam para a pertinência de efetuar algumas alterações.

No que diz respeito ao questionário, notou-se uma grande abstenção nas questões em que se pediam justificações e/ ou argumentos, facto que vai sendo mais recorrente à medida que o questionário se foi desenrolando. Depreendeu-se que estariam já cansados, sensação que elas acabaram por referir verbalmente ao investigador. Outros disseram que, em alguns casos, o questionário os faziam pensar bastante. Refira-se que para a recolha destas respostas, a maioria dos alunos precisou praticamente de 90 minutos. Por isso, sentiu-se a necessidade de proceder a alterações no questionário feito aos alunos, já que os restantes instrumentos se mantiveram na sua estrutura inicial.

Ao longo da análise das respostas ao questionário, verificou-se também que nas questões em que se pedia aos alunos que efetuassem uma 1ª e uma 2ª opção numa lista



apresentada e as justificassem, notou-se que, nas primeiras questões, ainda o iam fazendo, embora com menor incidência na 2ª opção. Contudo, à medida que o questionário avançava, a justificação da 2ª escolha raramente acontecia e por vezes, até na 1ª opção. Assim, relativamente a todas estas questões eliminou-se o pedido da 2ª opção e respetiva justificação. Concretizando, as questões em que tal aconteceu foram as seguintes:

**1ª Parte:** 3.2: “Da listagem das 14 finalidades apresentadas, indique as duas (2) que considera mais importantes e apresente as razões da sua escolha”;

**2ª Parte:** Atividades que o professor mais desenvolve - 1.2: Das várias frases seleccione duas (2) e apresente as razões da sua escolha”; 3 “Desta lista escolha duas (2) das que MAIS / MENOS gosta de fazer, e justifique a sua escolha”;

**3ª Parte:** Aula - 4 “Das fontes disponíveis quais são as que considerou mais fáceis /mais difíceis de ler e interpretar? Justifica a tua resposta”; 5:“Das fontes disponíveis quais foram os que mais /menos gostou de ler e interpretar? Justifique a sua resposta”.

Para além das alterações anteriormente referidas, para fomentar a clareza das afirmações contidas em algumas das questões, procedeu-se a certas reformulações que passamos a referir de seguida:

**2ª Parte** - O Professor e a aula de História - Nas frases que traduziam as Características do professor (CPs), optou-se por retirar do início de cada frase “O professor que...”, tendo-se considerado que no início da questão já lá estava essa indicação: “Um bom professor é aquele que....”.

Desse modo algumas frases foram adaptadas, como a 4 “O professor que se preocupa com as competências de leitura, escrita e de oralidade dos alunos”, que passou a ter a seguinte redação: Promove o desenvolvimento das competências de leitura, escrita e de oralidade dos alunos”.

A CP7 também foi alterada, tendo passado de “O professor que usa e vários tipos de fontes (escritas, visuais, filmes, canções, etc.) para que os alunos compreendam a História” para “Usa vários tipos de fontes (escritas, visuais, filmes, canções, etc.)”, considerando-se que os alunos perceberiam perfeitamente a frase, evitando-se a sua excessiva extensão.

Na CP8: “O professor que promove nos alunos o desenvolvimento de competências de crítica”, para além da eliminação de “O professor que...”, também se simplificou a frase, ao substituir-se “competência” por “pensamento”, pois cremos que seria mais objetivo para os

alunos, um pouco mais afastados desta terminologia. Esta passou a ser designada por "Promove o desenvolvimento do pensamento crítico".

A CP9 "O professor que se preocupa com a avaliação" foi reformulada, tendo passado a apresentar-se "Usa vários tipos de avaliação", pois seria mais entendível, por parte dos alunos, não pensando, na 1ª possibilidade, em que o professor se poderia preocupar tão-somente com a classificação do final do período. Assim, ao apresentar-se a possibilidade de usar "Vários tipos de avaliação", os alunos compreenderiam que outras variáveis entrariam na sua avaliação, que não apenas os testes/ fichas sumativas.

Também a CP11 foi reajustada, tendo passado de "O professor que adapta os seus planos às intervenções, sugestões e interesses dos alunos", para "Adapta as suas práticas e discursos às intervenções, sugestões e interesses dos alunos", pois cremos que esta última afirmação é mais objetiva, na perspetiva do aluno, pois "planos" parece ser algo mais técnico e apenas usado da parte do professor.

Na CP12 "O professor que se preocupa em saber e resolver as dúvidas dos alunos", passou para "Esclarece as dúvidas dos alunos", de modo a ser mais claro. O que interessará aos alunos é mesmo que o professor lhes esclareça as dúvidas. O uso da opção dicotómica: Sim/ Não, será alterada no estudo definitivo para o uso de uma escala do tipo Likert, fazendo variar as hipóteses de resposta entre o "concordo totalmente" e o "discordo totalmente".

Relativamente às APs (Atividades Pedagógicas - Questão 2), estas foram adaptadas no que tocava à sua formulação. Assim, na AP1, passou de "Exploramos o manual oralmente" para "Exploramos oralmente o texto informativo do manual". Direcionou-se a afirmação especificamente para o texto informativo, coisa que na primeira afirmação não era totalmente claro. Acrescentou-se uma AP – AP7, "Fazemos oralmente sínteses da aprendizagem", pois consideramos importante sabê-lo, pois estas permitem saber da realização de feedbacks, ora no início, ora no final da aula. A AP10, "Trabalhamos com o computador e outras técnicas informáticas (pesquisa, discussão e escrita de trabalhos", passou para AP11, "Usamos a Net e/ outras Tics". Objetivamente, nesta última frase, podemos ver que se destina o seu uso a "favor" da História, nomeadamente no domínio de pesquisas. Em virtude da introdução da AP7, passaram a existir 16APs no questionário do Estudo Principal, em vez das 15 APs existentes no questionário do Estudo Exploratório.

Relativamente à questão 7, “No manual escolar de História existem normalmente os seguintes elementos necessários à aprendizagem: 1. Os documentos escritos, 2. Imagens, 3. Mapas, gráficos, tabelas, 4. Cronologias, 5. Esquemas síntese, 6. Texto(s) informativo(s), 7. Tarefas /atividades” pedia-se na Questão 7.1: “Desta lista, escolha o que considera mais importante e justifique a sua resposta” e na 7.2: “Desta lista, escolha o que considera menos importante e justifique a sua resposta”. Deparamo-nos com escolhas múltiplas por parte dos alunos, sem que as ordenassem, e, em alguns casos, sem qualquer justificação. Como tal, resolvemos eliminar esta questão, até porque nas questões números 9, 10 e 11 já se pedia para que os alunos se manifestassem quanto à escolha dos recursos que consideravam “Mais/ Menos Importantes (Q9), “Mais fáceis/ mais difíceis de ler e interpretar” (Q10) e “Mais/ menos gostou de ler e interpretar” (Q11).

Finalmente, procedeu-se à reformulação da numeração, tendo esta passado a ser sequenciada, desde o número 1 ao 14 (V. Anexos 8A, 8B e 8C – Estudo Definitivo):

## **CAPÍTULO 5 - ANÁLISE DOS DADOS DO ESTUDO DEFINITIVO**

### **Introdução**

Depois de se ter realizado o estudo exploratório, retiraram-se algumas ilações que nos orientaram para mudanças nos conteúdos dos instrumentos (V. Cap. 3 – Metodologia de investigação). Este capítulo será dedicado à análise dos dados recolhidos através dos seguintes elementos: questionário aos alunos “O que pensas sobre a História e o seu ensino?”, entrevistas aos professores do 10º, 11º e 12º anos de escolaridade, a transcrição da aula do 12º ano de escolaridade; entrevista à professora do 12º ano de escolaridade e entrevistas aos alunos do 12º ano de escolaridade. Estes instrumentos foram aplicados à medida que foram sendo lecionados os conteúdos programáticos dos três anos de escolaridade. Este capítulo será organizado em subsecções, tendo em conta os instrumentos de investigação anteriormente referidos.

Importa aqui relembrar que o nosso estudo procura saber, no âmbito do Ensino Secundário e no processo de ensino-aprendizagem da disciplina de História A, como é que os alunos e professores se relacionam com aspetos específicos, como sejam as finalidades da História, as características de um bom professor de História, as atividades pedagógicas que mais ou menos se levam a cabo, e quais as que mais ou menos se gostam de realizar. Outro objetivo é estabelecerem-se análises comparativas entre as ideias dos alunos e dos seus professores, ao longo dos três anos de escolaridade do Ensino Secundário (10º, 11º e 12º anos de escolaridade). Outro objetivo, ainda, é procurar comparar as conceções e práticas de ensino e aprendizagem da História (A) de alunos e professores, e que impactos podem ter em todo o processo. Ora para isso, estabeleceram-se como questões de investigação as seguintes:

#### **- Quais são as conceções e práticas do ensino e aprendizagem da História A dos professores e alunos do Ensino Secundário?**

- Quais são as conceções sobre as Finalidades da História?
- Quais são as conceções sobre o que é ser um ‘Bom Professor de História’?
- Quais são as atribuições de importância e a frequência de uso das atividades pedagógicas realizadas na aula de História?

**- Qual é o impacto dessas concepções e práticas no ensino e aprendizagem da História A do Ensino Secundário?**

**5.1.0 questionário “O que pensas sobre a História e o seu ensino?”**

A aplicação do questionário ocorreu em momentos distintos e abrangeu todos os alunos que frequentavam o curso de Línguas e Humanidades da escola em estudo. Este contemplou as seguintes dimensões: Finalidades da História; Um bom professor de História; O que fazemos na aula de História; A aula lecionada (V. Capítulo 3 - Instrumentos). Os resultados provenientes dos questionários distribuídos aos alunos dos três anos de escolaridade serão analisados simultaneamente, procurando estabelecer-se diferenças e similitudes.

De modo a cartografar as ideias que os alunos tinham quanto às **finalidades da História**, propôs-se uma listagem de catorze finalidades (F), as quais foram elaboradas de acordo com o explanado no programa oficial da disciplina em vigor para o Ensino Secundário (M.E. 2001).

A 1<sup>a</sup> questão com que os alunos se confrontavam era: *“Da listagem que a seguir se apresenta, indique com uma cruz  a opção que melhor reflete o grau de importância atribuído por si a cada uma das finalidades da História apresentadas”*.

- F1. Identifica e valoriza nomes de agentes históricos/ acontecimentos importantes
- F2. Promove a compreensão de atos, maneiras de pensar e agir e acontecimentos que ocorreram no passado no país e no mundo
- F3. Promove a compreensão de atos, maneiras de pensar e agir e acontecimentos que ocorrem hoje (presente) no país e no mundo
- F4. Promove a compreensão das manifestações estéticas e culturais do passado e do presente
- F5. Sensibiliza para a preservação do património
- F6. Contribui para a educação de um futuro cidadão ativo e participativo
- F7. Promove a aceitação de práticas e culturas diferentes
- F8. Fomenta atitudes e opiniões críticas sobre realidades históricas
- F9. Reforça a identidade nacional
- F10. Incentiva a abertura de espírito e a adaptação à mudança
- F11. Desenvolve atitudes de autonomia pessoal
- F12. Localiza no espaço e no tempo acontecimentos e processos
- F13. Promove diferentes formas de comunicação escrita, oral e outras
- F14. Promove a compreensão sobre os modos como se constrói a História enquanto disciplina científica

Para isso era proposto o uso da Escala de Likert estruturada da seguinte forma: 5 - Muito Importante, 4 - Bastante Importante, 3 - Importante, 2 - Pouco Importante e 1 - Menos Importante. Para cada uma das 14 finalidades apresentadas, pedia-se aos alunos que se pronunciassem de acordo com esta escala.

Para a **F1**: “*Identifica e valoriza nomes de agentes históricos/ acontecimentos importantes*”, os resultados expressam-se na tabela 1, que a seguir se apresenta:

**Tabela 1: F1 -Identifica e valoriza nomes de agentes históricos/ acontecimentos importantes  
Atribuição de importância às finalidades do E-A da História /Ano de escolaridade (T= 63)**

Graus Anos	5 Muito Importante		4 Bastante Importante		3 Importante		2 Pouco Importante		1 Menos Importante	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
10º Ano (N=27)	2	7,4	4	14,8	<b>16</b>	59,3	5	18,5	-	-
11º Ano (N=18)	5	27,8	5	27,8	<b>8</b>	44,4	-	-	-	-
12º Ano (N=18)	<b>7</b>	38,9	<b>7</b>	38,9	4	22,2	-	-	-	-

É de realçar que nenhum dos alunos considerou a possibilidade “Menos Importante” e “Pouco Importante” (apenas os do 10º ano), o que demonstra a valorização que é dada aos nomes e agentes e acontecimentos históricos importantes. É de salientar que a maioria dos respondentes se situa nos níveis superiores de importância (11º, 12º anos), colocando esta finalidade nos níveis mais elevados 5 e 4 (Muito Importante e Bastante Importante).

Estes resultados, e em particular os do 12º ano, parecem evidenciar que os alunos valorizam a sua aprendizagem, que poderá ser explicada pela realização dos exames no final do ano, podendo daí advir resultados do sucesso tão almejado. Os restantes alunos, mesmo sem perspetivarem ainda essa preocupação, evidenciam-na na mesma, decorrente duma escolarização assente num ensino e aprendizagem da História baseada no domínio dessas informações específicas. O seu domínio pode também granjear a simpatia de todos quantos os rodeiam ao evidenciarem a posse de um saber ‘enciclopédico’, cujas raízes se encontram num ensino algo ‘tradicional’, ligado mais à memorização/ recitação, do que à compreensão dos factos históricos. De facto, nesta aceção, podemos estabelecer um paralelo com o pensamento de Melo (2003: 23-24) quando esta, acerca das aulas de História que se ministram em Portugal, afirmava:

«Estudamos muitas batalhas, tratados, revoluções, instituições, datas, mas raramente aprendemos, por exemplo, as mudanças nutricionais, os hábitos de vida quotidiana, os modos como as pessoas viam a sexualidade, os sentimentos, a moda, os valores ... (...) A História dos “sem História”, a vida quotidiana, as religiões, a moral, são desvalorizadas no currículo português de História».

Apesar da datação destas considerações, os resultados aqui expressos relativos a esta finalidade parecem continuar a evidenciar, seja pelas práticas quotidianas do ensino da História, as exigências dos programas, ou ainda pelo tipo de provas/ exames que os professores e os alunos são chamados a construir e resolver.

De seguida, apresentava-se a **F2**: “Promove a compreensão de atos, maneiras de pensar e agir e acontecimentos que ocorreram no passado no país e no mundo”. Confrontados com esta finalidade, os alunos expressaram as suas escolhas nos resultados expressos na tabela que a seguir se apresenta (V. Tabela 2).

**Tabela 2: F2 -Promove a compreensão de atos, maneiras de pensar e agir e acontecimentos que ocorreram no passado no país e no mundo**

**Atribuição de importância às finalidades do E-A da História /Ano de escolaridade (N= 63)**

Graus Anos	5 Muito Importante		4 Bastante Importante		3 Importante		2 Pouco Importante		1 Menos Importante	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
10º Ano (N=27)	2	7,4	<b>15</b>	55,6	9	33,3	1	3,7	-	-
11º Ano (N=18)	2	11,1	<b>10</b>	55,6	4	22,2	2	11,1	-	-
12º Ano (N=18)	5	27,8	6	33,3	<b>7</b>	38,9	-	-	-	-

A maioria dos alunos deu à finalidade 2 uma atribuição bastante positiva. Aliás, se forem considerados os dois níveis - “Importante” e “Bastante Importante” - os resultados das suas escolhas ultrapassam os 70% (10º ano-88,9%/ 11ºano-77,8%/ 12º ano-72,2%). Relativamente aos níveis que podem ter uma valorização negativa (Pouco Importante, Menos importante), apenas se registam valores meramente residuais, o que pode evidenciar a relevância que os alunos atribuem à História como promotora da compreensão de atos, maneiras de pensar e agir e acontecimentos que ocorreram no passado no país e no mundo. Esta visibilidade pode parecer contraditória com a anterior (F1), contrapondo um saber “enciclopédico” e o exercício da memorização a um exercício de compreensão algo mais complexo, já que promove a relação entre várias dimensões da vida dos homens. Gago (2007: 52) assim o defende, afirmando:

«A realidade passada é concebida como uma reconstrução do pensamento das ações humanas, e como tal é apresentada como experienciada pelo historiador. Neste sentido, a História assume-se como a experiência mental duma ação que foi passada mas que, ao ser reconstruída, é experienciada no presente».

Partindo da aceção desta investigadora, poder-se-á estabelecer uma ligação com a **F3**, que coloca uma dimensão temporal diferente (presente), “Promove a compreensão de atos, maneiras de pensar e agir e acontecimentos que ocorrem hoje (presente) no país e no mundo”, e da qual se apresentam na tabela seguinte os resultados das suas escolhas (V. Tabela 3).

**Tabela 3: F3 -Promove a compreensão de atos, maneiras de pensar e agir e acontecimentos que ocorrem hoje (presente) no país e no mundo**  
**Atribuição de importância às finalidades do E-A da História /Ano de escolaridade (N= 63)**

Graus Anos	5 Muito Importante		4 Bastante Importante		3 Importante		2 Pouco Importante		1 Menos Importante	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
10º Ano (N=27)	-	-	<b>14</b>	51,9	<b>9</b>	33,3	3	11,1	1	3,7
11º Ano (N=18)	1	5,5	<b>9</b>	50,0	<b>6</b>	33,4	1	5,5	1	5,5
12º Ano (N=18)	3	16,7	<b>7</b>	38,9	<b>6</b>	33,3	1	5,5	1	5,5

A maioria dos alunos, da mesma forma que havia acontecido com a F2, volta a privilegiar os níveis de relevância “Bastante Importante”, seguido de “Importante”. Agregando-se os resultados dos dois níveis - “Importante” e “Bastante Importante” - obtêm-se valores acima dos 70% nos diferentes anos de escolaridade (10º ano-85,2%; 11º ano-83,4%; 12º ano-72,2%).

Estes resultados evidenciam a valorização que os alunos atribuem à História como promotora da compreensão dos acontecimentos, maneiras de pensar e agir do que se passa no presente. Esta visibilidade pode ser corroborada através das entrevistas feitas aos alunos do 12º ano, onde se reconhece que o programa estudado, por abranger factos de períodos da história contemporânea mais próximos da atualidade, se torna mais motivante por ajudar a entender e por mostrarem alguns contornos semelhantes ao passado. É a visão do passado com o(s) olhar(es) do presente. Neste(s) olhar(es) toma um papel preponderante o professor de História, como interlocutor e mediador do processo de construção do conhecimento do aluno. Concordamos assim com a perspetiva de Barca & Gago (2004:30), quando referem que «o ser humano não é apenas um ator no papel que o seu tempo e espaço lhe destinaram, é agente, é um dos fazedores do seu próprio tempo e, por tal, a História – Ciência deve reconhecer-lhe relevância».



De seguida, os alunos confrontavam-se com a **F4**, “*Promove a compreensão das manifestações estéticas e culturais do passado e do presente*”, relativamente à qual, os resultados se apresentam na tabela 4.

**Tabela 4: F4 -Promove a compreensão das manifestações estéticas e culturais do passado e do presente**

**Atribuição de importância às finalidades do E-A da História /Ano de escolaridade (N=63)**

Graus Anos	5 Muito Importante		4 Bastante Importante		3 Importante		2 Pouco Importante		1 Menos Importante	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
10º Ano (N=27)	6	22,2	6	22,2	<b>13</b>	48,2	2	7,4	-	-
11º Ano (N=18)	<b>7</b>	38,9	4	22,2	<b>7</b>	38,9	-	-	-	-
12º Ano (N=18)	1	5,5	6	33,3	<b>8</b>	44,5	3	16,7	-	-

A maioria dos alunos dos três anos de escolaridade apresenta escolhas que expressam uma visão bastante positiva desta finalidade, ao situarem-nas no nível “Importante”. É de realçar ainda que os alunos do 11º ano atribuem igual percentagem de respostas no nível superior - “Muito Importante” (38,9%). Constata-se ainda que o nível de relevância que recolhe a segunda maior percentagem de escolhas é o nível “Bastante Importante”. Por outro lado, os níveis “Menos Importante” e “Pouco Importante” recolhem apenas valores residuais.

Enquanto nas F1 e F2 a dimensão temporal (passado/presente) aparece isoladamente, esta finalidade (F4) apresenta-as conjugadas. Os resultados denunciam assim a sua valorização, embora não se possa discriminar se se valoriza mais o passado ou o presente. O reconhecimento que os alunos evidenciam à História no domínio da compreensão das manifestações estéticas e culturais pode ser fruto da insistência recorrente nos programas oficiais da disciplina com reflexo, nas práticas didáticas dos professores. Esta afirmação é claramente visível no programa do Ensino Secundário, quando, na formulação dos objetivos se enuncia como um deles «aprofundar a sensibilidade estética e a dimensão ética, clarificando opções pessoais» (M.E., 2001:6), que poderá ser conseguido através de algumas «sugestões metodológicas» que o mesmo programa aponta, como «programar a realização de tarefas que estimulem capacidades de intervenção crítica e de fruição estética» (Op. Cit:11). Estas e outras sugestões podem propiciar experiências de aprendizagem em que, de facto, a sensibilidade estética é fomentada, incrementando nos alunos o gosto pela arte em todas as suas dimensões.

De seguida, aos alunos apresentava-se a **F5**: “*Sensibiliza para a preservação do património*”, sobre a qual as suas escolhas resultaram nos dados que se evidenciam de seguida (V. Tabela 5).

**Tabela 5: F5 -Sensibiliza para a preservação do património**  
**Atribuição de importância às finalidades do E-A da História /Ano de escolaridade (N=63)**

Graus Anos	5 Muito Importante		4 Bastante Importante		3 Importante		2 Pouco Importante		1 Menos Importante	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
10º Ano (N=27)	6	22,2	6	22,2	<b>13</b>	48,2	2	7,4	-	-
11º Ano (N=18)	<b>7</b>	38,9	4	22,2	<b>7</b>	38,9	-	-	-	-
12º Ano (N=18)	1	5,5	6	33,3	<b>8</b>	44,5	3	16,7	-	-

Os resultados das opções dos alunos voltam a colocar esta finalidade maioritariamente no nível “Importante”. É de salientar que, no caso do 11º ano, os alunos optam pelo nível “Muito Importante”, com a mesma percentagem atribuída ao nível “Importante”. Os resultados apontam a visão bastante positiva que atribuem à História como disciplina que fomenta a necessidade de preservar o património, até porque, nos níveis inferiores das opções por nós apresentados, as percentagens obtidas são (uma vez mais) residuais, contrariamente aos dos níveis superiores, onde, se agregados, os resultados ultrapassam os 80% (10º ano-94,6%; 11º ano-100%; 12º ano-83,1%). Os alunos reconhecem na História o papel sensibilizador para a necessidade dessa preservação, opinião já espelhada no estudo de Pais (1999), papel que, defendemos nós, deve ser transversal a outras disciplinas do currículo nacional (Geografia, Português, Ciências...).

A **F6** foi expressa deste modo: “*Contribui para a educação de um futuro cidadão ativo e participativo*”, cujas respostas são visíveis na tabela 6.

**Tabela 6: F6-Contribui para a educação de um futuro cidadão ativo e participativo**  
**Atribuição de importância às finalidades do E-A da História /Ano de escolaridade (N=63)**

Graus Anos	5 Muito Importante		4 Bastante Importante		3 Importante		2 Pouco Importante		1 Menos Importante	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
10º Ano (N=27)	8	29,6	<b>9</b>	33,4	8	29,6	1	3,7	-	-
11º Ano (N=18)	2	11,1	<b>7</b>	38,9	<b>7</b>	38,9	2	11,1	-	-
12º Ano (N=18)	2	11,1	<b>7</b>	38,9	4	22,2	5	27,8	-	-

Nota: Um aluno do 10º ano não respondeu

A maioria dos respondentes concentra as suas respostas nos níveis superiores das opções que lhes eram dadas para selecionar, mostrando que têm uma visão positiva da finalidade. As percentagens distribuem-se por mais do que uma opção e registando-se valores próximos uns dos outros, como no caso concreto do 10º ano, onde as três primeiras opções somadas concentram 92,6% das escolhas. No 11º ano, os níveis “Importante” e “Bastante Importante” apresentam ambos 38,9%, e, se os agregarmos, somam 77,8%. No 12º ano, a maioria dos respondentes situa-se no nível “Bastante Importante” com 38,9%. Se a este nível somarmos o nível “Importante”, obtemos 61,1%. Curiosamente, é o único grupo de alunos que considera, pelos seus 27,8% de respostas, uma finalidade “Pouco Importante”. A opção destes cinco alunos pode fazer-nos pensar que se trata de uma competência em parte já desenvolvida nos anos letivos anteriores e mesmo no ensino básico. Os alunos poderão também pensar tratar-se de algo não totalmente mensurável em termos de avaliação, num ano em que, ao longo do seu decurso a “nuvem carregada de incertezas” acerca do exame vai ganhando cada vez mais peso. Daí pensarmos também que, provavelmente, a maior parte das suas energias se desviarão para a valorização do domínio de todo o tipo de factos e processos alvo da sua avaliação, nomeadamente, os exames finais.

De qualquer modo, há que reconhecer que as respostas atribuem relevância positiva ao papel da História “para a educação de um futuro cidadão ativo e participativo”. Mais uma vez consideramos que esta finalidade deve ser transversal a outras disciplinas e, como tal, a História não deve assumir apenas como seu apanágio contribuir para o desenvolvimento e formação de cidadãos cada vez mais ativos, interventivos e participativos, não só como presentes, mas também como futuros cidadãos de plenos direitos, na sociedade em que todos se integram. Nesta aceção, partilhamos do pensamento de Morais (2005:49), quando refere:

*«Ser construtor de “novas práticas” de cidadania que contemplem, para além da interligação entre direitos e deveres (individuais, sociais, políticos), aspetos como o da dimensão participativa interventiva, do multiculturalismo, da defesa e preservação do ambiente e património, da fruição da cultura, do exercício da solidariedade e da tolerância e da responsabilização tornar-se-á enorme desafio, desafio para o qual todos devem e têm de estar preparados, sobretudo quando se defronta um presente como o atual».*

A mesma autora salienta as profundas mudanças a que o mundo tem assistido e, decorrente delas, não apenas a História, mas sobretudo a Educação devem ter em conta estas mudanças e como tal, segundo ela, assiste-se, «particularmente no ocidente, a um pedir à educação pelo seu papel determinante no desenvolvimento e na formação dos indivíduos – que

se torne cada vez mais apta a dar resposta ao repto que lhe é lançado: preparar jovens para o futuro e educar para uma sociedade global» (Op. Cit: 166).

De seguida, aos alunos apresentava-se a **F7**, “*Promove a aceitação de práticas e culturas diferentes*”, perante a qual, as escolhas que os alunos fizeram apresentam-se nos resultados patentes na tabela 7.

**Tabela 7: F7 -Promove a aceitação de práticas e culturas diferentes**  
**Atribuição de importância às finalidades do E-A da História /Ano de escolaridade (N=63)**

Graus Anos	5 Muito Importante		4 Bastante Importante		3 Importante		2 Pouco Importante		1 Menos Importante	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
10º Ano (N=27)	8	29,7	<b>10</b>	37,0	6	22,2	3	11,1	-	-
11º Ano (N=18)	4	22,3	<b>6</b>	33,3	<b>6</b>	33,3	2	11,1	-	-
12º Ano (N=18)	2	11,1	5	27,8	<b>9</b>	50,0	2	11,1	-	-

Perante a finalidade 7, os resultados das respostas dos alunos associam-se a uma visão positiva da mesma. No 10º ano, 37% dos respondentes consideram-na “Bastante Importante”. Os alunos do 11º ano consideram-na “Importante” e “Bastante Importante”, reunindo estes níveis 33,3% das respostas. Os alunos do 12º ano, reconhecem-lhe a sua relevância, através de 50% das respostas concentradas na hipótese “Importante”, dando relevo, em segundo lugar, ao nível “Bastante Importante”, com 27,8%. Nos níveis opostos, “Menos Importante” e “Pouco Importante”, as percentagens de respostas são residuais e pouco significativas, o que de facto evidencia a “Atribuição de relevância à promoção da aceitação de práticas e culturas diferentes”, por parte da História.

Esta visão dos alunos relacionar-se-á com as últimas mudanças ocorridas nas sociedades ocidentais, que fizeram acolher, devido a movimentos migratórios, povos vindos de outras proveniências, como de Leste, ou mesmo da Ásia. Partindo deste fenómeno, pressupõe-se que os alunos terão visto esta finalidade como a aceitação de outras culturas, maneiras de ser e de estar, numa perspetiva socializadora, cada vez mais multiculturalista, a qual se vivencia não apenas nos grandes centros urbanos, como nos mais pequenos aglomerados populacionais. Por isto, tal como já referido em outras finalidades, este clima de aceitação, respeito e abertura para com outras práticas e culturas deve ter o contributo da História, como ainda de outras disciplinas. É de referir, no entanto, que desde longa data os programas da disciplina salientam esta preocupação pelo respeito por outros povos e culturas. E o Ensino Secundário reflete

também essa preocupação. Se não, vejamos que entre as competências a evidenciar no final do ciclo se deve «manifestar abertura à dimensão intercultural das sociedades contemporâneas» (M.E., 2001: 8), decorrente de objetivos formulados, como «desenvolver a consciência dos problemas e valores nacionais, dos direitos e deveres democráticos e do respeito pelas minorias» (Op. Cit: 6).

Após a finalidade 7, os alunos deparavam-se com a **F8**: “*Fomenta atitudes e opiniões críticas sobre realidades históricas*” e, das escolhas que dela fizeram, os resultados obtidos patenteiam-se na tabela seguinte (V. Tabela 8).

**Tabela 8: F8 -Fomenta atitudes e opiniões críticas sobre realidades históricas**  
**Atribuição de importância às finalidades do E-A da História /Ano de escolaridade (N=63)**

Graus Anos	5 Muito Importante		4 Bastante Importante		3 Importante		2 Pouco Importante		1 Menos Importante	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
10º Ano (N=27)	3	11,1	10	37,0	<b>12</b>	44,5	1	3,7	-	-
11º Ano (N=18)	2	11,1	7	38,9	<b>8</b>	44,5	1	5,5	-	-
12º Ano (N=18)	1	5,5	<b>8</b>	44,5	<b>8</b>	44,5	1	5,5	-	-

Nota: Um aluno do 10º ano não respondeu

As escolhas dos alunos situaram-se maioritariamente no nível “Importante”: 10º, 11º e 12º anos – 44,5%, sendo que, neste último ano, também o nível “Bastante Importante” reuniu igual percentagem (44,5%). No nível “Bastante Importante”, 37% dos alunos do 10º ano e 38,9% dos do 11º ano também optaram por esse grau de relevância. Estas elevadas percentagens, superiores a 80%, quando se agregam os níveis “Importante” e “Bastante Importante”, denotam que os alunos reconhecem na História o papel contributivo para o incremento do respeito por opiniões críticas e para a reflexão sobre as realidades históricas, até se compararmos estes resultados com as percentagens residuais de respostas pouco significativas, nos níveis “Menos” e “Pouco Importante”.

Estes resultados parecem evidenciar ainda que estes alunos reconhecem que a aprendizagem da História lhes fomenta o respeito pelas opiniões críticas sobre as realidades históricas, o que pode permitir estabelecer um paralelo com a Finalidade 6: “Contribui para a educação de um futuro cidadão ativo e participativo”, onde os alunos já lhe atribuíam uma relevância positiva. Conjugando-se estas finalidades (F6 e F8), os alunos atribuem à História um papel importantíssimo enquanto promotora do espírito crítico, permitindo-lhes serem cada vez

mais ativos e participativos. Aliás, Costa (2007: 54) considera que «a disciplina de História deve ensinar os alunos a lidarem com informação de modo crítico, ensinando-os a pensar por si mesmos de modo a desenvolverem formas de compreensão contextualizada do passado».

De seguida, os alunos confrontavam-se com a **F9**: “Reforça a identidade nacional”.  
Perante ela, fizeram as suas escolhas, das quais se apresentam os resultados na tabela seguinte (V. Tabela 9).

**Tabela 9: F9 -Reforça a identidade nacional**  
**Atribuição de importância às finalidades do E-A da História /Ano de escolaridade (N=63)**

Graus Anos	5 Muito Importante		4 Bastante Importante		3 Importante		2 Pouco Importante		1 Menos Importante	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
10º Ano (N=27)	7	26,6	8	29,6	<b>10</b>	37,0	2	7,4	-	-
11º Ano (N=18)	3	16,7	6	33,3	<b>7</b>	38,9	2	11,1	-	-
12º Ano (N=18)	2	11,1	5	27,8	<b>9</b>	50,0	2	11,1	-	-

Os alunos, em “sintonia”, situam esta finalidade no nível “Importante”: 10º ano-37%, 11º ano-38,9% e 12º ano-50%. No conjunto da nossa amostra (N=63), 57 dos nossos alunos têm uma visão bastante positiva desta finalidade, pois as percentagens agregadas dos níveis “Importante”, “Bastante” e “Muito Importante” reúnem 90,4% das escolhas e que nos anos em presença, individualmente, atendendo a essa mesma agregação, se obtém, no 10º ano, 92,6%, no 11º ano, 88,9% e, no 12º ano, 88,9%.

Com uma visão negativa desta finalidade, apenas 6 alunos do total da nossa amostra a consideram “Pouco Importante”, e sendo que o nível “Menos Importante” não regista qualquer escolha, como se tem verificado praticamente em todas as finalidades analisadas até aqui.

Pode-se depreender destes resultados que os alunos atribuem à História um importante papel no fomento do sentimento de identidade e dos valores nacionais no seu todo. Parece revelar também o sentimento de orgulho nacional, o qual se promoveu ao longo da História portuguesa, enfatizando os grandes feitos e os grandes heróis, que foram sendo imortalizados e até mitificados, num país pequenino, mas que se deverá orgulhar de um longo passado, enquanto Estado.

Estes dados parecem corroborar o estudo exploratório de Barca desenvolvido em 2004/ 2005 com 6 turmas que frequentavam o 10º ano de escolaridade, a quem propôs

atividades escritas, pressupondo a análise dos últimos 100 anos da História do mundo e de Portugal. Daqui decorreu que as

*«Narrativas livres dos jovens sugerem uma identidade nacional relativamente estruturada, e com uma meta-narrativa subjacente de caráter aberto. A identidade é assumida com um “nós” que reconquistou a liberdade e outros direitos humanos face à ditadura interna, o que estará radicalmente em oposição a eventuais histórias de superioridade perante outros povos» (Barca, 2008:52).*

Cabecinhas et. al. (2006:14), fazendo um estudo sobre as representações de jovens portugueses e brasileiros sobre a humanidade e a História nacional, verificaram:

*«Que se é inegável a existência de representações hegemónicas sobre a história universal, também é notória a influência de posicionamento dos grupos nacionais nessa história (...) e cada grupo nacional atribui grande relevância à sua própria história no contexto da história universal, embora isso se verifique de forma mais notória no caso dos portugueses».*

Concluíram ainda que «ambos os grupos pensam a História nacional em função de momentos-chave que assinalam a formação da nação e a sua independência». (Op. Cit:19)

Particularizando um dos acontecimentos que despertaram um fervor nacionalista e patriótico, aquando do Euro2004 (campeonato da Europa de futebol realizado em Portugal), Moreira (2004), ao estudar que tipo de conhecimento os alunos constroem, partindo dos seus manuais, a dada altura refere que «assistimos a manifestações eufóricas de patriotismo» mostrando «que a alegada falta de identidade está ultrapassada e que os valores nacionais manifestam estar bem enraizados na consciência dos adultos que utilizaram os manuais durante essas décadas» -décadas de 80/ 90 do século XX. (Op. Cit:35).

Após a finalidade 9, os alunos confrontavam-se com a **F10**: “*Incentiva a abertura de espírito e a adaptação à mudança*”. Perante ela, e decorrente das suas escolhas, os alunos expressaram-se nos resultados patentes na tabela que a seguir se transcreve (V. Tabela 10).

**Tabela 10: F10 -Incentiva a abertura de espírito e a adaptação à mudança**  
**Atribuição de importância às finalidades do E-A da História /Ano de escolaridade (N=63)**

Graus Anos	5 Muito Importante		4 Bastante Importante		3 Importante		2 Pouco Importante		1 Menos Importante	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
10º Ano (N=27)	1	3,7	11	40,8	<b>13</b>	48,1	2	7,4	-	-
11º Ano (N=18)	1	5,5	6	33,4	<b>8</b>	44,5	2	11,1	1	5,5
12º Ano (N=18)	2	11,1	5	27,8	5	27,8	<b>6</b>	33,3	-	-

Os resultados obtidos revelam que os alunos dão uma relevância positiva à História como disciplina que incentiva a “abertura de espírito e a adaptação à mudança”, em que a maioria das respostas se situou nos níveis superiores das opções por nós propostas, à exceção dos alunos do 12º ano, que colocaram em primeiro lugar o nível “Pouco Importante”, reunindo 33,3% das escolhas, ainda que seguido dos níveis “Importante” e “Bastante Importante”, ambos com 27,8%. Aliás, se agregarmos os resultados de toda a amostra, os níveis inferiores, “Menos Importante” e “Pouco Importante”, reúnem apenas 17,5% das escolhas dos alunos, daí que não seja muito significativo. A exceção dos do 12º ano, poderá ter a ver com a maior centralização e focalização dos alunos na realização dos seus exames, não valorizando tanto este aspeto da História, pois importa é dominar os factos e acontecimentos marcantes – o tal saber “enciclopédico” que lhes permitirá brilhar na realização dos ditos exames nacionais.

Importa ainda enfatizar o facto de que agregação dos níveis “Importante” e “Bastante Importante” de toda a nossa amostra reúne 76,2%, o que dá uma visão geral da finalidade bastante positiva e em que a História é a grande promotora de uma formação que incentivará os alunos à abertura do seu espírito para a adaptação à mudança, que é uma constante no mundo em que vivemos. Ela propiciará o olhar atento ao progresso que se vai verificando e os alunos reconhecem-lhe essa relevância, daí que, para os professores, esta situação representa um desafio constante. Daqui podemos invocar Pais (1999: 75), que refere que há algo que surge como um novo desafio para os professores de História, e que é a «...consciência do carácter provisório da explicação histórica. Temporalidade e explicação juntam-se, assim, constituindo um novo desafio a ser vencido, uma vez que não basta, por um lado, desafiar datas que nada ou quase nada elucidam nem, por outro lado, enunciar explicações tidas como definitivas»

De seguida, os alunos deparavam-se com a **F11**: “*Desenvolve atitudes de autonomia pessoal*”. Perante ela, os resultados das suas escolhas apresentam-se na tabela que a seguir transcrevemos (V. Tabela 11).

**Tabela 11: F11 -Desenvolve atitudes de autonomia pessoal**  
**Atribuição de importância às finalidades do E-A da História /Ano de escolaridade (N=63)**

Graus Anos	5 Muito Importante		4 Bastante Importante		3 Importante		2 Pouco Importante		1 Menos Importante	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
10º Ano (N=27)	6	22,2	6	22,2	<b>13</b>	48,2	2	7,4	-	-
11º Ano (N=18)	1	5,5	<b>7</b>	38,9	5	27,8	4	22,2	1	5,5
12º Ano (N=18)	3	16,7	<b>8</b>	44,5	4	22,2	1	5,5	1	5,5

Nota: Um aluno do 12º ano não respondeu



Os resultados obtidos fazem situar as respostas dos alunos majoritariamente nos níveis “Importante” (10º ano-48,2% e 12º ano-44,5%) e “Bastante Importante” (11º ano-38,9%). É de realçar que os valores que atribuem maior relevância à História como promotora de autonomia pessoal vão diminuindo à medida que se avança no nível de escolaridade, pois no 11º ano e no 12º ano, registam-se 22,2% dos alunos que a consideram “Pouco Importante”. É de crer que tal se possa relacionar com a maturidade e com o poder de abstração a que estes alunos já chegaram, reconhecendo o valor da História, mas nota-se que em questões de autonomia já não será tão fácil que a disciplina a altere muito, pois é uma dimensão que poderá ser mais reconhecida em níveis inferiores da escolaridade, nomeadamente no ensino básico. Importa lembrar que a idade dos alunos do 12º ano da nossa amostra é composta por 7 alunos de 17 anos, 9 alunos de 18 anos, 1 aluno de 19 e outro de 21 anos, o que demonstra que grande parte já atingiu a maioridade.

A **F12**, “*Localiza no espaço e no tempo acontecimentos e processos*” era a finalidade seguinte, com que os alunos se deparavam. Diante dela, estes expressaram as suas escolhas nos resultados que a seguir se apresentam (V. Tabela 12).

**Tabela 12: F12 -Localiza no espaço e no tempo acontecimentos e processos**  
**Atribuição de importância às finalidades do E-A da História /Ano de escolaridade (N=63)**

Graus Anos	5 Muito Importante		4 Bastante Importante		3 Importante		2 Pouco Importante		1 Menos Importante	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
10º Ano (N=27)	1	3,7	9	33,3	<b>15</b>	55,6	2	7,4	-	-
11º Ano (N=18)	3	16,7	<b>7</b>	38,9	6	33,3	2	11,1	-	-
12º Ano (N=18)	3	16,7	<b>11</b>	61,1	4	22,3	-	-	-	-

A maioria dos respondentes situou a finalidade no nível “Bastante Importante”: 11º ano-38,9%; 12º ano-61,1%. Os alunos do 10º ano atribuíram-lhe maior relevância no nível “Importante”, com 55,6%, não se distanciando, contudo, do nível “Bastante Importante”, onde se registaram 33,3% das suas escolhas. Também o 11º e 12º ano registaram percentagens significativas no nível “Importante”: 11º ano-33,3%; 12º ano-22,2%. Se somarmos as frequências destes dois graus de importância – “Importante” e “Bastante Importante” - ultrapassam os 70% (10º ano-88,9%; 11º ano-72,2%; 12º ano-83,3%). Estes resultados denunciam o valor que os alunos atribuem ao Tempo e ao Espaço na História, pois estas dimensões permitem balizar os

acontecimentos, associando-se à frequência com que os discentes se deparam quer com mapas, quer com cronologias.

O estudo de Magalhães (2002:194), na parte em que alude às ações levadas a cabo pelos professores de História durante as aulas, refere que «A maioria considerou que, provavelmente, iria optar por utilizar mapas, estabelecer relações com temas anteriores, aproveitar os conhecimentos dos alunos e utilizar uma cronologia, rejeitando claramente expor a matéria e também, embora de forma menos categórica, distribuir dossiês previamente elaborados». Os programas oficiais da disciplina salientam estas dimensões, quer no ensino básico, quer no secundário. Assim, no programa do Ensino Secundário ainda em vigor, relativamente às competências, diz-se que se espera «que, no final do ciclo de estudos, os alunos evidenciem», de entre outras, «situar cronológica e espacialmente acontecimentos e processos relevantes, relacionando-os com os contextos em que ocorreram» (M.E. 2001: 7).

A seguir, na listagem apresentava-se a **F13**: “*Promove diferentes formas de comunicação escrita, oral e outras*”. Perante ela, as escolhas dos alunos apresentam-se na tabela seguinte (V. Tabela 13).

**Tabela 13: F13 -Promove diferentes formas de comunicação escrita, oral e outras  
Atribuição de importância às finalidades do E-A da História /Ano de escolaridade (N=63)**

Graus Anos	5 Muito Importante		4 Bastante Importante		3 Importante		2 Pouco Importante		1 Menos Importante	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
10º Ano (N=27)	2	7,4	6	22,2	<b>17</b>	63,0	2	7,4	-	-
11º Ano (N=18)	1	5,5	<b>9</b>	50,0	4	22,2	3	16,7	-	-
12º Ano (N=18)	-	-	5	27,8	<b>9</b>	50,0	3	16,7	1	5,5

Nota: um aluno do 10º ano não respondeu

Na generalidade, os alunos atribuem-lhe uma visão bastante positiva, ao colocarem-se maioritariamente no nível “Importante” (10º ano-63% e 12º ano-50%) e “Bastante Importante”, (12º ano-50%). Os níveis “Importante” e “Bastante Importante” são os que recolhem maior número de respostas: 10º ano-85,2%; 11º ano-72,2%; 12º ano-77,8%). Os níveis inferiores de importância registam valores residuais. Estes resultados podem-se justificar pela realização de atividades quotidianas ligadas ao exercício de comunicação escrita e oral, que não se resumirão apenas às atividades de avaliação sumativa, vulgo testes de avaliação. Será esta multiplicidade de atividades que farão os alunos atribuir tal relevância à História. Por outro lado, a necessidade

de comunicar corretamente na língua materna é uma das dimensões da avaliação no final do ciclo, quando os alunos do 12º ano têm de realizar o exame final. Todas as respostas têm a componente do nível de desempenho no domínio da comunicação escrita em língua portuguesa, e que, em caso de menor correção, poderá ser punida 2, 3 ou 5 pontos, consoante os itens de resposta sejam de 20, 30 ou 50 pontos.

Em qualquer dos casos, no Ensino Secundário, atendendo à necessidade de se cumprir um programa sujeito a exame, pode por isso tornar-se complicada a realização de muitas atividades visando o desenvolvimento das competências de comunicação oral e escrita, por contingências de falta de tempo. O mesmo já acontece com o ensino básico, para já com a realização de testes intermédios no 9º ano e com a apregoada realização de exames no final do 3º ciclo. Segundo Magalhães (Op. Cit: 147),

*«A ideia de que ao professor compete apenas levar a cabo um determinado programa, adequando-o, quando muito, às oscilações da duração do ano letivo ou mais remotamente, às expectativas das suas turmas, tem vindo a ser substituída por uma conceção alternativa que defende um papel mais ativo para o professor, nomeadamente enquanto gestor de um currículo flexível e não mero executor de programas rígidos».*

Alguns defendem esta mesma possibilidade. No entanto, como anteriormente foi referido, há um conjunto de constrangimentos que poderá pôr em causa a dita gestão flexível do currículo. Contudo, e tendo a ver com esta finalidade e com o reconhecimento da importância da História por parte dos alunos como promotora do conhecimento histórico, Lee (2008: 13) refere:

*«Se desejamos afirmar que estamos a ensinar História, em vez de pensar acerca do passado, é crucial que os alunos compreendam que existe uma forma de conhecimento de História e que o conhecimento do passado não é só uma questão de opinião pessoal. Nós devemos-lhe uma introdução para compreender os critérios que são centrais para a disciplina de História».*

Lee advoga que «precisamos de um conceito de literacia histórica não como uma leitura passiva, mas providenciadora de sentidos ao passado. Tal significa que os estudantes devem adquirir um conhecimento histórico substantivo e compreender os conceitos – chave da História» (Op. Cit: 27). E, para isto, os professores terão que ser os agentes mediadores na formação dessa «literacia histórica».

De seguida, os alunos deparavam-se com a **F14**: “*Promove a compreensão sobre os modos como se constrói a História enquanto disciplina científica*”. Os resultados das suas opções apresentam-se de seguida (V. Tabela 14).

**Tabela 14: F14 -Promove a compreensão sobre os modos como se constrói a História enquanto disciplina científica**

**Atribuição de importância às finalidades do E-A da História /Ano de escolaridade (N=63)**

Graus Anos	5 Muito Importante		4 Bastante Importante		3 Importante		2 Pouco Importante		1 Menos Importante	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
10º Ano (N=27)	4	14,8	7	25,9	<b>11</b>	40,8	5	18,5	-	-
11º Ano (N=18)	2	11,1	<b>10</b>	55,6	4	22,2	2	11,1	-	-
12º Ano (N=18)	2	11,1	5	27,8	<b>9</b>	50,0	2	11,1	-	-

Os resultados expressos pelas escolhas dos alunos atribuem uma relevância positiva a esta finalidade da História, ao situarem-se maioritariamente entre o nível “Importante” (10º ano-40,8% e 12º ano-50,0%) e “Bastante Importante” (11º ano-55,6%). Poucos alunos têm uma visão negativa desta finalidade, pois apenas se registam valores pouco significativos no nível “Pouco Importante”, e no nível “Menos Importante” não se registou qualquer escolha.

Estes resultados parecem evidenciar que os estudantes demonstram interesse pela forma como a História se constrói enquanto disciplina. Aliás, esta ideia pode ser reforçada, se agregarmos as opções mais escolhidas - “Importante” e Bastante Importante”: 10º ano-66,7%, 11º ano-77,8%, 12º ano-77,8%. Crê-se, destes resultados, que os alunos têm vontade de conhecer como a História, enquanto ciência se constrói, com a pesquisa, seleção, leitura, tratamento e interpretação de fontes, o que vai ao encontro das solicitações e das orientações curriculares e pedagógicas. São disso exemplo alguns dos objetivos programáticos para o Ensino Secundário, de onde se podem destacar: «interpretar o conteúdo de fontes, utilizando técnicas e saberes adequados à respetiva tipologia; aplicar instrumentos de análise das ciências sociais na construção do conhecimento histórico; formular hipóteses explicativas de factos históricos» (M.E. 2001: 6). Claro que a isto acrescem constrangimentos diversos, como os de natureza programática, em termos do seu cumprimento, as cargas horárias nem sempre suficientes para que se diversifiquem ou promovam atividades neste sentido, a realização de exames, entre outros. No entanto há que continuar a investir-se nesta finalidade. A esse respeito, Lee (2008:13) considera ser «Crucial que os alunos compreendam que existe uma forma de conhecimento de História e que o conhecimento do passado não é só uma questão de opinião pessoal. Nós devemos-lhe uma introdução para compreender os critérios que são centrais para a disciplina de História». Aliás, ele fala em ser necessário criar «um conceito de literacia histórica não como uma leitura passiva, mas providenciadora de dar sentido ao passado. Tal significa que

os estudantes devem adquirir um conhecimento histórico substantivo e compreender os conceitos – chave da História». (Op. Cit:27).

Após a análise individual de cada uma das finalidades, os alunos confrontavam-se com a questão **2**. “Da listagem das 14 finalidades apresentadas, indique a que considera mais importante e apresente as razões da sua escolha”. Perante a questão, a seleção dos alunos pode ser vista na tabela 15.

**Tabela 15: Atribuição de maior importância às finalidades /Ano de escolaridade (N=63)**

Finalidades	10º Ano		11º Ano		12º Ano	
	f	%	f	%	f	%
1. Identifica e valoriza nomes de agentes históricos/ acontecimentos importantes	1	3,7	2	11,1	3	16,7
2. Promove a compreensão de atos, maneiras de pensar e agir e acontecimentos que ocorreram no passado no país e no mundo	<b>5</b>	18,6	-		<b>4</b>	22,2
3. Promove a compreensão de atos, maneiras de pensar e agir e acontecimentos que ocorrem hoje (presente) no país e no mundo	0	0,0	2	11,1	1	5,5
4. Promove a compreensão das manifestações estéticas e culturais do passado e do presente	2	7,4	-	-	1	5,5
5. Sensibiliza para a preservação do património	2	7,4	<b>8</b>	44,5	1	5,5
6. Contribui para a educação de um futuro cidadão ativo e participativo	3	11,1	2	11,1	3	
7. Promove a aceitação de práticas e culturas diferentes	<b>4</b>	14,8	-	-	1	5,5
8. Fomenta atitudes e opiniões críticas sobre realidades históricas	2	7,4	-	-	1	5,5
9. Reforça a identidade nacional	3	11,1	1	5,5	1	5,5
10. Incentiva a abertura de espírito e a adaptação à mudança	0	0,0	-	-	-	-
11. Desenvolve atitudes de autonomia pessoal	1	3,7	2	11,1	-	-
12. Localiza no espaço e no tempo acontecimentos e processos	0	0,0	1	5,5	2	11,1
13. Promove diferentes formas de comunicação escrita, oral e outras	0	0,0	-	-	-	-
14. Promove a compreensão sobre os modos como se constrói a História enquanto disciplina científica	2	7,4	-	-	-	-
*Alunos que não responderam	2	7,4	-	-	-	-
<b>Total</b>	27	100	18	100	18	10

A análise individual de cada uma das finalidades levou os alunos a considerarem como mais importantes, no caso do 10º ano, a Finalidade 2, “Promove a compreensão de atos, maneiras de pensar e agir e acontecimentos que ocorreram no passado no país e no mundo” (18,6%), e 7, “Promove a aceitação de práticas e culturas diferentes” (14,9%). Os alunos do 11º ano consideraram a finalidade 5, “Sensibiliza para a preservação do património”, como a mais importante, reunindo 44,5% das suas escolhas. Os alunos do 12º ano, atendendo às percentagens muito próximas, repartiram as suas escolhas por três das finalidades: 2, “Promove a compreensão de atos, maneiras de pensar e agir e acontecimentos que ocorreram no passado no país e no mundo” (22,2%); 1, “Identifica e valoriza nomes de agentes históricos/ acontecimentos importantes”, e 6, “Contribui para a educação de um futuro cidadão ativo e participativo”, reunindo estas duas últimas 16,7% das escolhas.

Solicitava-se ainda aos alunos que justificassem as suas escolhas e das quais foi possível construir o quadro que a seguir se apresenta com a sustentação dada pelos valores expressos na tabela anterior.

**Quadro 1: Atribuição de maior importância às finalidades -Argumentos**

<b>Finalidades</b>	<b>Argumentos</b>
<b>1.</b> Identifica e valoriza nomes de agentes históricos/ acontecimentos importantes	Valorização dos agentes históricos
	Valorização da História/ do passado português e do mundo
	Fomenta a cultura
	Fomenta a compreensão do passado, presente e futuro
<b>2.</b> Promove a compreensão de atos, maneiras de pensar e agir e acontecimentos que ocorreram no passado no país e no mundo	Valorização do passado
	Fomenta a compreensão do presente/ passado/ futuro
	Valorização da História
	Fomenta a aceitação de outras culturas
	Fomenta o sucesso
	Prevenção dos erros passados
<b>5.</b> Sensibiliza para a preservação do património	Valorização do património
	Preservação do património
	Nacionalismo/ Patriotismo
	Fomenta a descoberta
	Divulgação
<b>6.</b> Contribui para a educação de um futuro cidadão ativo e participativo	Contribui para o futuro cidadão
	Contribui para um cidadão mais culto
	Exercício de cidadania crítica
	Individualismo crítico
<b>7.</b> Promove a aceitação de práticas e culturas diferentes	Valorização/ respeito por outras culturas e comportamentos
	Fomenta a compreensão de outras culturas
	Promove o conhecimento de outros costumes

Eis algumas das justificações dadas à escolha de certas finalidades.

---

– F1 “Identifica e valoriza nomes de agentes históricos/ acontecimentos importantes”

---

*«Porque para a sociedade é importante saber os acontecimentos e quem os desenvolveu, pois toda a gente deve ter conhecimento das coisas do nosso país» (10-AI 22);*

*«Para a nossa cultura e para sermos bons cidadãos é necessário sabermos e conhecermos o passado, para podermos saber o presente e o futuro. Sabermos localizar-nos no tempo e no espaço é fundamental. Saber reconhecer os momentos históricos mais essenciais/ fundamentais» (11-AI 32);*  
*«Contribuí para a nossa cultura geral e para a compreensão do mundo atual» (11-AI37);*

*«É muito importante termos conhecimento do passado histórico do mundo, bem como os nomes de quem o marcou» (12-AI 47);*

*«Esta é a finalidade que considero mais importante, porque para um aluno que estuda História é de extrema importância saber identificar, através de documentos, imagens e outros registos, os acontecimentos históricos mais importantes do nosso mundo» (12-AI51).*

Os argumentos apresentados vão no sentido da necessidade de ‘dominar’ conhecimentos e agentes históricos, associados ao nosso país, à nossa identidade nacional,

como sinal de cultura, como forma de perceber e conhecer bem o presente e a atualidade, e até poder prevenir situações futuras. Numa altura em que os meios de comunicação social, por exemplo, vão promovendo a realização de concursos, são reconhecidos os concorrentes que evidenciam dominar conceitos, personalidades da política, da cultura e da História, através de acontecimentos do passado e do presente. Parece-nos, pois, que os professores de História poderão aproveitar estes concursos, ou outro tipo de eventos, para valorizarem todo o tipo de conteúdos de natureza histórica, política, cultural e social, para promoverem a disciplina e tentarem cativar a atenção dos alunos para todos estes domínios.

---

– F2 “Promove a compreensão de atos, maneiras de pensar e agir e acontecimentos que ocorreram no passado no país e no mundo”

---

*«Promove a compreensão de atos, maneiras de pensar e agir e acontecimentos que ocorreram no passado no país e no mundo, pois acho que é importante percebermos a base de tudo o que foi criado até agora e como houve muita gente que lutou para perceber como chegamos até aqui. A História é isso» (10-A14);*

*«Considero importante, pois desenvolve a temática da comparação de várias culturas, formas de agir e a maneira de aceitação» (10-A18);*

*«Penso que todas as finalidades são importantes, mas destaco a 2ª finalidade, pois é essencial compreender a História para a perceber e obter bons resultados» (12-A146);*

*«A compreensão das ações, ideias e pensamentos do passado permite-nos ter uma nova perspetiva do futuro e prevenir para que os erros do passado não se repitam» (12-A154);*

*«É importante para compreender o passado, para posteriormente percebermos algumas formas de pensar que ocorrem hoje em dia e compreender o passado do nosso país.» (12-A157).*

Esta finalidade foi escolhida por alunos do 10º e 12º ano. Parece-nos que estes argumentos surgem no seguimento dos apontados na Finalidade 1, associando esta à obtenção de sucesso escolar, caso dominem acontecimentos, processos e até a cultura, ou culturas de outros povos. Tudo isto, tal como o que explanaram na Finalidade 1, poderá permitir evitar cometer erros já vivenciados no passado e, por isso, perspetivar o futuro.

---

– F5 “Sensibiliza para a preservação do património”

---

*«Porque acho importante a preservação do nosso património» (10-A11);*

*«Considero a sensibilização e preservação do património a mais importante, pois tudo tem uma História e significado. Temos patrimónios bastante conhecidos a nível nacional e mundial, com bastante fundamento histórico» (11-A128);*

*«É importante sensibilizar a população portuguesa para a preservação do nosso património. Portugal é um país rico e bonito de ser visitado. Há tanto para visitar e descobrir, mas há também tanta ignorância... Antes de preservar é preciso descobrir» (11-A133);*

*«Na minha opinião, a 5 é uma das mais importantes, porque a nossa História e o nosso passado é demasiado interessante e importante para ser esquecido. E, com a disciplina de História, sempre*

*podemos aprender a divulgar aos outros. Assim a preservação do nosso património será sempre lembrado» (11-AI35);*

*«Acho que a preservação do património é importante porque só assim saberemos e poderemos observá-lo nas melhores condições» (11-AI42);*

*«Penso que esta finalidade causa um maior patriotismo numa nação» (11-AI43);*

*«Acho que esta é a mais importante, porque ao conhecermos o passado, a sua História, podemos ter a noção do que o património vale e o quanto é importante preservá-lo.» (12-AI62).*

Os argumentos esgrimidos pelos alunos dos três anos de escolaridade reconhecem a importância desta finalidade, valorizando o nosso património, associando-o à ideia de ‘patriotismo/ nacionalismo’, que importa descobrir, preservar e divulgar com profundo orgulho dos testemunhos do passado. Estes argumentos espelham a valorização que os jovens portugueses e europeus, no geral, evidenciam do património (Pais, 1999). Estes argumentos e esta valorização deverão, por isso, ser explorada pelos professores em geral e pelos de História em particular, tal como pelos manuais e currículos escolares, ultrapassando a mera referência a evidências histórico-patrimoniais locais, regionais ou nacionais. Importa fomentar tarefas cada vez mais pró-ativas, que procurem, para além da valorização do património, a sua preservação e divulgação, evitando potenciais ataques, ou mesmo a destruição dos valores patrimoniais que ainda vamos tendo.

---

– F6 “Contribui para a educação de um futuro cidadão ativo e participativo”

---

*«Pois. Contribui para um cidadão mais culto, com mais conhecimento histórico» (10-AI2);*

*«Porque acho importante que na escola seja promovida o incentivo à cidadania» (10-AI15);*

*«Para todos os efeitos, mais importante que ser um bom aluno é fundamental sermos cidadãos exemplares e contribuirmos de forma ativa para a edificação de uma melhor sociedade» (11-AI29);*

*«Considero que a finalidade 6 é a mais importante, pois é aquela que contribuiu mais para o nosso futuro e para aquilo que um dia vamos ser» (11-AI36);*

*«Considero esta mais importante, porque é através do nosso passado histórico que nós somos educados a seguir uma cidadania ativa e participativa com base em princípios do passado» (12-AI50);*

*«Acho que hoje em dia é importante a educação nos cidadãos para que possam ser ativos na sociedade e lutar pelos seus ideais» (12-AI56).*

---

– F7 “Promove a aceitação de práticas e culturas diferentes”

---

*«Porque aceita as diferenças» (10-AI17);*

*«Porque devemos aceitar novas culturas» (10-AI18);*

*«Promove a aceitação de práticas e culturas diferentes. Acho que é importante cada um de nós pensar e refletir sobre o diferente» (10-AI23);*

*«Eu escolhi a finalidade nº 7, pois considero-a importante na medida em que nos é permitido o conhecimento de novas práticas culturais, de novos valores e de novas crenças. Posteriormente, levamos a aceitar e a respeitar novas culturas» (12-AI58).*



Os argumentos apresentados pelos nossos respondentes (10º, 12º) vão no sentido de reconhecerem na História o papel de fazerem dos alunos cidadãos cada vez mais cultos, e, por isso, mais capazes de serem mais interventivos, em todos os domínios da sociedade que os rodeia. Ela dá-lhe os instrumentos que os ‘municiam’ para se defenderem de todo o tipo de ‘ameaças’ e desafios que a sociedade em contínua mudança lhes vai apresentando no quotidiano. E estas ‘armas’ que a História vai dando serão a garantia do sucesso que todos desejam, através da plena integração, enquanto cidadãos, cada vez mais ativos, participativos e, naturalmente, pró-ativos, respeitando e aceitando outras práticas e outras culturas, numa altura em que os movimentos ‘pendulares’ da população são cada vez maior. Aliás, nos últimos anos, temos visto a assistir a mudanças quase radicais na nossa estrutura populacional, em que de país de emigração – que ainda somos – temos passado a país de imigração, fazendo das nossas aldeias, vilas e cidades uma ‘mescla’ social, onde proliferam pessoas de todas as raças, religiões e credos e, para que haja total respeito por todos, a História tem um papel fundamental. Já o havíamos dito, mas voltamos a enfatizar os objetivos e sugestões metodológicas, que o próprio programa da disciplina de História vai apontando para as práticas de ensino e aprendizagem diários (Cfs M.E. 2001).

A dimensão que a seguir se traçara nos nossos questionários tinha a ver com as características de um **bom professor de História (CP)** e, sobretudo, com as ideias que os alunos dele têm, ou seja, o tal domínio das representações construídas não só por eles, como por toda a sociedade e pela escola, as quais os terão influenciado, a pontos de darem respostas como aquelas que nos apresentaram e vão, de seguida, ser alvo da nossa análise. Procurou-se saber se os alunos apresentam características específicas de algum tipo “Ideal” de professor de História.

A questão **3** pedia “*Um ‘bom professor’ de História é aquele que ...*”. Assinale com uma cruz  a quadrícula que se adequa à sua opinião: *SIM ou NÃO*. As características propostas eram apresentadas sob a forma de 13 afirmações, as quais se transcrevem de seguida:

- CP1 Expõe a informação histórica
- CP2 Valoriza o manual escolar como material de estudo
- CP3 Explica como a História se constrói
- CP4 Promove o desenvolvimento das competências de leitura, escrita e de oralidade dos alunos
- CP5 Tem em atenção as personalidades dos alunos
- CP6 Pede e valoriza os conhecimentos anteriores dos alunos históricos ou de outras disciplinas

- CP7 Usa vários tipos de fontes (escritas, visuais, filmes, canções, etc.)
- CP8 Promove o desenvolvimento do pensamento crítico
- CP9 Usa vários tipos de avaliação
- CP10 Cumpre o que foi planeado
- CP11 Adapta as suas práticas e discursos às intervenções, sugestões e interesses dos alunos
- CP12 Esclarece as dúvidas dos alunos
- CP13 Outras. Quais?

A 1ª das afirmações por nós apresentada era sobre o professor que “*Expõe a informação histórica*” (CP1). Os resultados das escolhas que os alunos fizeram apresentam-se expressos na tabela 16, que a seguir se apresenta.

**Tabela 16: CP1 -Um bom professor de História é aquele que expõe a informação histórica /Anos de escolaridade (N=63)**

Escolha \ Ano	10º		11º		12º	
	f	%	f	%	f	%
Sim	<b>24</b>	88,9	<b>17</b>	94,5	<b>18</b>	100,0
Não	-	-	1	5,5	-	-
* Não responderam	3	11,1				
<b>Total</b>	<b>27</b>	100	<b>18</b>	100	<b>18</b>	100

A maioria dos alunos converge para o “Sim”, à medida que se evolui no ano de escolaridade: 10º ano-88,9%; 11º ano-94,5%; 12º ano-100%. O “Não” aparece apenas com valores residuais e apenas escolhida por 1 aluno do 11º ano. No conjunto dos três anos de escolaridade, o “Sim” apresenta-se com 93,7%. Estes resultados parecem evidenciar que os discentes dão grande importância a um professor que expõe a informação histórica, como sinal de domínio “perfeito” da mesma, permitindo tornar-se mais “credível” perante a sua plateia.

É pertinente aqui comparar estes com os resultados obtidos por Pacheco (2009) numa afirmação um pouco diferente que foi apresentada no seu estudo comparativo, entre alunos do 9º e 12º anos, a qual era “um bom professor de História é aquele que se limita a expor a informação histórica”. Perante esta afirmação, maioritariamente, os alunos responderam categoricamente “Não” (9º-79%; 12º ano-88,2%), «denunciando uma crítica a aulas expositivas» (Op. Cit: 72). Curiosamente, no nosso estudo exploratório e com a mesma afirmação, a maioria dos alunos responderam que “Sim” (52-96,3%). A afirmação ao conter “que se limita a...” fez-nos pensar que levaria os alunos de imediato a pensar nas aulas expositivas. Contudo, no questionário definitivo deste nosso estudo principal, a frase foi por nós reformulada, tendo-se retirado o “que se limita a ...”, procurando não denunciar aos alunos qualquer tipo de crítica implícita a este tipo de professor. E, perante esta alteração, os alunos não alteraram o tipo de

escolhas que os alunos do nosso estudo exploratório tinham feito, antes pelo contrário, confirmaram-no. A nosso ver, esta CP terá a ver com o domínio perfeito, consistente e seguro das diferentes matérias e conteúdos ministrados – característica que parece ser do agrado dos alunos, ainda que, na sua prática, este professor possa ser expositivo. Este tipo de prática parece pois continuar a ser recorrente, a ponto de Pais (1999) o infirmar no seu estudo, quando ele refere que «a prática pedagógica das aulas de História, segundo os alunos da maior parte dos países inquiridos, concentra-se nos tradicionais “livros e fichas escolares”. Depois seguem-se as clássicas “exposições dos professores”» (Op. Cit: 42). Contudo, no estudo de Magalhães (2002: 194), os professores rejeitam «claramente expor a matéria» e isto porque, na atualidade, parece prevalecer o paradigma construtivista do ensino, em que o professor aparece como um “intermediário” e “facilitador” do processo de ensino e aprendizagem dos alunos. A tal ponto que «a tendência construtivista apresenta-se, por conseguinte, como um modelo explicativo do ensino e do processo de aprendizagem» (Morais, 2005: 125).

A 2ª afirmação apresentada aos alunos era a que um bom professor de História e o que “*Valoriza o manual escolar como material de estudo*” (CP2). Perante esta afirmação, os resultados das escolhas dos alunos encontram-se patentes na tabela que a seguir se transcreve (V. Tabela 17).

**Tabela 17: CP2 -Um bom professor de História é aquele que valoriza o manual escolar como material de estudo /Anos de escolaridade (N=63)**

Escolha \ Ano	10º		11º		12º	
	f	%	f	%	f	%
Sim	<b>20</b>	74,1	<b>14</b>	77,8	<b>18</b>	100
Não	4	14,8	3	16,7	-	-
* Não responderam	3	11,1	1	5,5	-	-
<b>Total</b>	<b>27</b>	100	<b>18</b>	100	<b>18</b>	100

Os alunos, também nesta afirmação, convergem nas suas respostas, ao optarem maioritariamente pelo “Sim” (52 als-82,5%) e distribuídos pelos diferentes anos da seguinte forma: 10º ano-74,1%, 11º ano-77,8% e 12º ano-100%. Estes resultados demonstram a extrema importância que atribuem aos manuais, como instrumentos auxiliares das aprendizagens e parecem relevar também que pode ser o principal instrumento utilizado pelos professores nas suas práticas pedagógicas quotidianas. Para alunos e professores, os manuais são reconhecidamente como fundamentais instrumentos diários e isso torna-se visível nas entrevistas feitas aos professores do nosso estudo, bem como aos alunos do 12º ano. No seu

conjunto, reconhecem que são orientadores do estudo – para os alunos – para os professores, servem como fio condutor e norteador de todo o programa disciplinar. E a isto, se invocarmos a necessidade de ter de cumprir esse mesmo programa e a realização dos exames nacionais do Ensino Secundário, o manual resolve constrangimentos com que professores e alunos se deparam ao longo do Ensino Secundário, como por exemplo, a falta de tempo para a realização de tarefas de pesquisa e de investigação sobre determinados temas em estudo e onde poderia haver lugar à utilização de outros instrumentos de aprendizagem, para além do manual. Perante este tipo de constrangimento, o manual dá resposta e contempla todos os pontos estruturados de acordo com o programa curricular da disciplina e por isso, dá segurança a todos os intervenientes.

Estas práticas pedagógicas assentes no manual escolar, se não mesmo nele “centradas”, continuam a ser de facto recorrentes e não apenas em Portugal. Disso dão eco alguns autores, como Nakou (2008) relativamente à Grécia, Dilek e Yapici (2008), relativamente à Turquia, Abud (2007), ou Hsiao (2008) relativamente a Taiwan. Por exemplo, Hsiao, no seu estudo, expõe que os argumentos dos alunos ligados à utilização dos manuais, consideram que «são uma ferramenta poderosa para (...) aprenderem História, porque as questões dos exames estão muito dependentes dos conteúdos dos manuais» (Op. Cit: 147). Abud (2007: 113, 114) refere que

*«O livro didático, a partir dos anos 1970, vem assumindo uma posição de suma importância na vida escolar. Considerado naqueles tempos, a “muleta do professor”, hoje se tornou o mais importante elemento da aprendizagem. (...) O livro didático é, provavelmente, a única leitura dos alunos e o único tipo de livro que entra nas casas da maior parte da população brasileira».*

Nakou (2008: 94), a propósito dos manuais escolares de História na Grécia, refere:

*«Os alunos tendem a ler e quase memorizar esta narrativa cronológica nacional de forma a passarem nos exames, após os quais tendem a esquecer tudo o que “aprenderam”, ou a manter um tipo específico de conhecimento histórico onde, nomes estranhos, acontecimentos e personalidades peculiares parecem participar numa dança louca que isola a Grécia do resto do mundo, o qual, no entanto, se supõe ser iluminado pela cultura grega».*

Em função do exposto, os manuais escolares acabam por ser instrumentos de alguma forma uniformizadores, não apenas dos discursos históricos, mas também da sua vertente didática. (Cfrs. Melo et al. 2007: 14). No entanto, Kazumi (2007: 144) considera que o professor «pode ser capaz de dar uma ótima aula a partir de um péssimo livro». Ainda segundo ele, a

finalidade com o livro didático de História no Brasil aparece como um importante «auxiliar eficaz ao professor e aos alunos» (Cfrs. op. Cit: 140, 141).

A 3ª afirmação fazia coincidir um bom professor de História com aquele que “*Explica como a História se constrói*” (CP3). As escolhas dos nossos respondentes aparecem sintetizadas nos valores patentes na tabela 18.

**Tabela 18: CP3 -Um bom professor de História é aquele que explica como a História se constrói/Anos de escolaridade (N=63)**

Escolha \ Ano	10 <sup>o</sup>		11 <sup>o</sup>		12 <sup>o</sup>	
	f	%	f	%%	f	%
Sim	<b>24</b>	88,9	<b>18</b>	100	<b>17</b>	94,5
Não	1	3,7	-	-	1	5,5
* Não responderam	2	7,4	-	-	-	-
<b>Total</b>	<b>27</b>	100	<b>18</b>	100	<b>18</b>	100

Os resultados das escolhas dos nossos respondentes recaem esmagadoramente no “Sim”, recolhendo 88,9% no 10º ano, 100% no 11º ano e 94,5% no 12º ano. As escolhas que recaíram no “Não” apresentam, por isso, valores pouco significativos. Estes resultados estão em consonância com os obtidos aquando do confronto dos alunos com a finalidade 14 (F14): “Promove a compreensão sobre os modos como se constrói a História enquanto disciplina científica”, onde as hipóteses de escolha fizeram-se incidir maioritariamente entre os níveis “Importante” e “Bastante Importante”.

No conjunto destes dados, parece-nos pertinente voltarmos a enfatizar o facto dos alunos reconhecerem a História como disciplina de carácter científico, despertando neles o espírito de curiosidade em saber como se desenvolve e se constrói esse conhecimento. Para que isto se consiga, segundo Costa (2007: 64), é necessário:

*«Se se pretende que o aluno desenvolva processos mentais e adquira ferramentas que lhe permita um pensamento autónomo, reflexivo, analítico da realidade, em tudo semelhante ao do historiador que investiga então o aluno deve abordar qualquer ‘fonte’ de informação munido de um questionário, que não lhe forneça as respostas diretas para as perguntas para as quais já sabe a resposta, mas antes que permita contextualizar a fonte, tornar claras as intenções de quem a produziu (“porque é que ela diz isto” e não o “o que é que ele diz aqui”».*

Segundo a autora, para conseguir desenvolver estes preceitos, deve também defender-se a implementação da estratégia das “aulas oficina” apresentada por Barca (2001). Importa pôr os alunos a pensar e agir sobre as fontes e iniciar «o aluno no método da pesquisa histórica, método com base na interpretação de fontes, em que o aluno manipula dados, compara,

aprecia, formula hipóteses e procura conclusões» (Moreira, 2004: 47). A tarefa dos professores é dar os instrumentos para que os alunos se apoderem dos meios investigativos necessários e que ajam sobre as fontes e construam o seu próprio conhecimento histórico. É desenvolver nos alunos a “literacia histórica”, na aceção de Lee (2008: 11), o que se coaduna com as finalidades e com os objetivos metodológicos dos próprios programas curriculares da disciplina.

A 4ª afirmação era a de que um bom professor de História era aquele que “*Promove o desenvolvimento das competências de leitura, escrita e de oralidade dos alunos*” (CP4). As escolhas dos nossos respondentes aparecem sintetizadas nos valores patentes na tabela 19.

**Tabela 19: CP4 -Um bom professor de História é aquele que promove o desenvolvimento das competências de leitura, escrita e de oralidade dos alunos /Anos de escolaridade (N=63)**

Escolha	Ano	10 <sup>º</sup>		11 <sup>º</sup>		12 <sup>º</sup>	
		f	%	f	%	f	%
Sim		<b>18</b>	66,7	<b>12</b>	66,7	<b>15</b>	83,3
Não		5	18,5	6	33,3	3	16,7
* Não responderam		4	14,8				
<b>Total</b>		<b>27</b>	100	<b>18</b>	100	<b>18</b>	100

Ora estas escolhas recaem maioritariamente no “Sim”, em que os resultados se expressam em 66,7%-10º e 11º anos e 83,3% no 12º ano. Estes resultados vão de encontro aos obtidos na finalidade 13: “Promove diferentes formas de comunicação escrita, oral e outras”, em que a maioria dos alunos a considerou “Importante” e “Bastante Importante”. O conjunto dos dados relativos à relevância atribuída à Finalidade 13 e a esta característica de um bom professor de História, permite salientar que, à partida, os alunos reconhecem na disciplina e nos seus professores a possibilidade de os fazerem mais competentes na leitura, na escrita e na oralidade. Reconhecem, por isso, que aquilo que, à partida se poderia pensar ser exclusivo da Língua Portuguesa, também se reconhece na História e compreensivelmente, pois o saber histórico é associado a uma prática recorrente no quotidiano da leitura, interpretação, análise documental e da escrita e o seu sucesso depende muito dessas atividades.

Também a esta característica podemos associar os resultados obtidos na Finalidade 13: “promove diferentes formas de comunicação escrita, oral e outras”, tendo a maioria dos respondentes a situado nos níveis “Importante” e “Bastante Importante”. Pode-se, ver em função dos resultados, que os alunos reconhecem à História não só o papel de desenvolvimento da «literacia histórica», na aceção de Peter Lee (2008), como da “literacia linguística”, aspeto

que pode ser desenvolvido também na História e até ser transversal a outras disciplinas, em que os domínios da comunicação oral e escrita sejam também recorrentes.

A 5ª afirmação ligada às características de um bom professor de História, por nós apresentada e com que os alunos se confrontavam, era a de um professor que *“Tem em atenção as personalidades dos alunos”* (CP5). As escolhas dos nossos respondentes aparecem sintetizadas nos valores patentes na tabela 20, que a seguir apresentamos.

**Tabela 20: CP5 -Um bom professor de História é aquele que tem em atenção as personalidades dos alunos/Anos de escolaridade (N=63)**

Escolha \ Ano	10ª		11ª		12ª	
	f	%	f	%	f	%
Sim	<b>15</b>	55,6	8	44,5	<b>11</b>	61,6
Não	9	33,3	<b>10</b>	55,6	7	38,9
* Não responderam	3	11,1				
<b>Total</b>	<b>27</b>	100	<b>18</b>	100	<b>18</b>	100

A maioria dos alunos considera importante que os professores de História tenham em conta as suas personalidades, exceto no caso dos alunos do 11º ano, em que 44,4% não acham isso assim tão importante, mas mesmo assim próximo do “Sim”. Já os alunos do 10º ano, com 55,6% e o 12º ano com 61,1% reconhecem ser importante que os professores tenham em maneira de ser de cada um. Aliás, se agregarmos os resultados dos três anos de escolaridade, verifica-se que 54% (34 als.) dizem que “Sim”. Mesmo tratando-se de alunos que se encontram no final do ciclo de estudos do Ensino Secundário e, por isso, dos que na escola são os mais velhos, já com características de identidade e personalidade bem vincadas, continuam a considerar que estas devem ser atendidas pelos seus professores. O bom professor de História é aquele que promove e desenvolve a empatia com os seus alunos, que procura compreendê-los e atender nas suas personalidades e nas suas potencialidades, importando fomentar essas atuações no quotidiano das práticas pedagógicas.

É em função do anteriormente apresentado que podemos invocar as conclusões de Magalhães (2002:225) do seu estudo com professores de História:

*«Estes professores evidenciaram uma grande preocupação com os contextos e vivências dos alunos, mas também com o desenvolvimento das suas competências em contexto escolar, o que poderá indiciar que sentem a necessidade de, por um lado, atender às características específicas dos seus alunos e, por outro, ajudá-los a desenvolver um conjunto de competências cognitivas».*

A 6ª afirmação com que os alunos se confrontavam de seguida era a de um professor que “*Pede e valoriza os conhecimentos anteriores dos alunos, históricos ou de outras disciplinas*” (CP6). As escolhas dos nossos respondentes aparecem sintetizadas nos valores patentes na tabela apresentada a seguir (V. Tabela 21).

**Tabela 21: CP6 -Um bom professor de História é aquele que pede e valoriza os conhecimentos anteriores dos alunos históricos ou de outras disciplinas /Anos de escolaridade (N=63)**

Escolha \ Ano	10ª		11ª		12ª	
	f	%	f	%	f	%
Sim	<b>13</b>	48,2	8	44,4	<b>14</b>	77,8
Não	10	37,0	<b>10</b>	55,6	4	22,2
* Não responderam	4	14,8	-	-	-	-
<b>Total</b>	<b>27</b>	100	<b>18</b>	100	<b>18</b>	100

A maioria dos alunos refere que “Sim”: 10º ano-48,2% e 12º ano-77,8%. No caso dos alunos do 11º ano, estes não valorizam tanto esta característica, uma vez que 55,6% referem que “Não”, ainda que quase metade dos alunos reconheçam ser importante esta mesma característica, pois 44,4% referem que “Sim”. Aliás, se agregarmos os dados dos três anos de escolaridade em presença, 35 alunos (55,6%) colocam-se do lado do “Sim”. Esta característica leva-nos a reconhecer que os alunos valorizam a atenção que os professores devem ter relativamente aos conhecimentos prévios que eles já possuem e dominam. A estes acrescentamos ainda os conhecimentos tácitos, que, no conjunto podem condicionar as tomadas de decisão dos professores no seu dia-a-dia. Neste processo, há que estar com muita atenção a todos os conhecimentos que os alunos possam invocar e, por isso, valorizá-los. Neste contexto, «O professor de História deverá adotar uma atitude didática diferente, proporcionando situações onde os alunos possam explicitar o conhecimento tácito substantivo que têm, e os modos como ele interfere ou coexiste com o conhecimento histórico que aprendem na escola» (Melo, 2004: 26). No seguimento desta aceção, invocamos ainda Barca (2008: 5,6), quando a autora refere que «A qualidade da educação histórica exige que se ultrapassem modelos de um simples “decorar sem sentido”, e que se dê atenção às conceções prévias dos sujeitos que aprendem e que ensinam para a partir delas, se procurar construir conhecimento histórico válido e significativo para cada sujeito».

De seguida, os alunos confrontavam-se com a 7ª afirmação, a de que o bom professor de História é aquele que “*Usa vários tipos de fontes (escritas, visuais, filmes, canções, etc.)*”



(CP7). As escolhas dos alunos aparecem sintetizadas nos valores a seguir patentes (V. Tabela 22).

**Tabela 22: CP7 -Um bom professor de História é aquele que usa vários tipos de fontes (escritas, visuais, filmes, canções, etc.) /Anos de escolaridade (N=63)**

Escolha	Ano		10 <sup>a</sup>		11 <sup>a</sup>		12 <sup>a</sup>	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Sim	20	74,0	18	100	18	100		
Não	5	18,6	-	-	-	-	-	-
* Não responderam	2	7,4	-	-	-	-	-	-
<b>Total</b>	<b>27</b>	100	<b>18</b>	100	<b>18</b>	100		

A maioria dos alunos refere que “Sim”: 10<sup>o</sup> ano-74%, 11<sup>o</sup> ano e 12<sup>o</sup> ano-100%. Se forem agregados os dados dos três anos de escolaridade, 56 alunos estão do “lado” do “Sim”, o que representa 88,9% do total das respostas. Estes valores aproximam-se dos obtidos quando se auscultaram os alunos sobre a CP2, “Valoriza o manual escolar como material de estudo”, cuja agregação dos resultados dos três anos de escolaridade se inclinou para o “Sim” com 82,5%, uma vez que a partir dessa mesma agregação nesta CP se obtém 88,9%. O que é que daqui se pode depreender? No fundo, os alunos não descartam a importância que o manual tem e representa para o seu dia-a-dia, quer nas aulas, quer como imprescindível instrumento e meio de estudo, até porque, hoje em dia, cada vez mais eles vêm apetrechados com um conjunto diversificado de recursos e apontando outros passíveis de serem consultados noutros locais, como sítios da internet, filmes, livros, entre outros. No entanto, quando se lhes apresenta a possibilidade de se confrontarem com outros tipos de fontes e/ ou recursos pedagógicos, como aqueles enunciados nesta CP7, não se fazem rogados e mostram-se cada vez mais interessados na sua utilização. Não é por acaso que, no estudo de Pais (1999: 33) ele refere que «entre os jovens europeus, os “filmes de ficção” constituem o instrumento favorito de aprendizagem da História». O mesmo acontece com os alunos da nossa amostra que, ao serem questionados sobre que outros recursos/ fontes poderiam ter sido vistas ou analisadas para melhor compreensão da aula lecionada, os filmes/ documentários sobre os assuntos em estudo surgem em posição de destaque. E isto aconteceu quer no nosso estudo exploratório, quer no nosso estudo definitivo. Os professores, nas suas práticas diárias, não são de todo indiferentes a estas preferências dos alunos. Por isso, no estudo de Magalhães (2002:189) sobre os materiais que poderiam usar na leção de uma ou mais aulas sobre o renascimento,

«Os diapositivos foram o material mais citado, o que, aliás se revela consistente com uma posição idêntica obtida pela fonte iconográfica. No pólo oposto, surgiam os jogos de computador, o que se poderá compreender, quer pelo reduzido número de computadores existentes nas escolas, o que inviabiliza uma adequada utilização destes materiais, quer pela eventual escassez de jogos educativos compatíveis com a natureza deste tema de estudo, quer ainda pelo desconhecimento, por parte dos docentes da existência destes jogos, quer mesmo por alguma inabilidade para a utilização deste tipo de materiais. (...) Deve também salientar-se o bom acolhimento dado aos documentos audiovisuais»

Assim se depreende que, se as escolas dispuserem de meios técnicos, os professores utilizá-los-ão de modo a diversificarem as suas práticas didáticas diárias e indo ao encontro dos gostos dos elementos que compõem as suas plateias.

A 8ª afirmação com que os alunos se confrontavam era aquela em que o bom professor de História é aquele que “Promove o desenvolvimento do pensamento crítico” (CP8). As escolhas dos alunos aparecem sintetizadas nos valores patentes na tabela que a seguir apresentamos (V. Tabela 23).

**Tabela 23: CP8 -Um bom professor de História é aquele que promove o desenvolvimento do pensamento crítico/Anos de escolaridade (N=63)**

Escolha \ Ano	10º		11º		12º	
	f	%	f	%	f	%
Sim	24	88,9	14	77,8	15	83,3
Não	1	3,7	4	22,2	3	16,7
* Não responderam	2	7,4				
<b>Total</b>	<b>27</b>	100	<b>18</b>	100	<b>18</b>	100

A maioria dos alunos refere que “Sim”: 10º ano-88,9%, 11º ano-77,8% e 12º ano-83,3%. Se forem agregados os dados dos três anos de escolaridade, 53 alunos (84,1%) apontam o “Sim” relativamente a esta CP. Poderemos estabelecer aqui um paralelo com a finalidade 6, “Contribui para a educação de um futuro cidadão ativo e participativo”, onde os alunos lhe atribuíam um papel que se situava entre os níveis “Importante” e “Muito Importante”, no caso do 10º ano e nos restantes anos em presença no nosso estudo, entre o “Importante” e “Bastante Importante”. Esta finalidade da História encontra-se ligada à promoção do espírito crítico e de autonomia dos alunos, que se espera contribuir para que sejam futuros cidadãos de pleno direito, em termos de intervenção na sociedade a todos os níveis. Assim, a História como disciplina e os professores que ministram a disciplina têm um papel de suprema importância na formação destes jovens, como cidadãos ativos que, exercitam diferentes papéis, com toda a massa crítica que entretanto foram desenvolvendo e formando. E os nossos alunos reconhecem esse papel à disciplina e os seus professores, nos quais consideram fundamental que tenham

em atenção a promoção desse pensamento crítico. Assim, Moreira (2004: 62) refere que «os conceitos estruturais do ensino da História são as ferramentas intelectuais de que os alunos se servem para poderem pensar sobre a humanidade no tempo, como esta resolveu os seus problemas e tomou decisões, e o meio pelo qual a compreensão histórica dos alunos pode ser desenvolvida». Por outro lado, Barton (2004: 15) refere que «nos Estados Unidos, a maioria das pessoas concordariam que a História deve servir uma finalidade social porque as escolas, assim como as matérias estudadas, esperam contribuir para a formação de uma cidadania democrática». É por isso que Melo (2009: 59) considera que «o ensino da História deve preocupar-se em que os alunos adquiram conhecimentos sobre a natureza das obras visuais, competências de pensamento crítico e de comunicação». Simultaneamente, estes autores ligam a História e o seu ensino à formação de cidadãos que visam o exercício da tal «cidadania democrática». Para isso, importa que se promova e desenvolva o pensamento crítico dos alunos, tarefa reconhecida pelos alunos à disciplina de História, a que poderemos fazer acrescer outras mais, atendendo a que a procura da transversalidade deverá ser uma constante nas nossas escolas.

A 9ª afirmação, com a qual os alunos se confrontavam de seguida era aquela em que se considera que o bom professor é aquele que *“Usa vários tipos de avaliação”* (CP9). Perante esta CP, os alunos apresentaram as suas escolhas, cujos resultados se expressam na tabela transcrita seguidamente (V. Tabela 24).

**Tabela 24: CP9 -Um bom professor de História é aquele que usa vários tipos de avaliação/Anos de escolaridade (N=63)**

Escolha \ Ano	10ª		11ª		12ª	
	f	%	f	%	f	%
Sim	<b>17</b>	63,0	<b>15</b>	83,4	<b>13</b>	72,3
Não	7	25,9	2	11,1	4	22,2
Não responderam	3	11,1	1	5,5	1	5,5
<b>Total</b>	<b>27</b>	100	<b>18</b>	100	<b>18</b>	100

A maioria dos nossos respondentes colocou-se ao nível do “Sim”: 10º ano-63%, 11º ano-83,4%, 12º ano-72,3%. Se agregarmos os resultados dos três anos de escolaridade vemos que 45 alunos (71,4%) do nosso universo responderam “Sim”. Estes resultados permitem concluir que os alunos atribuem uma grande importância à avaliação, o que pode indiciar que, sobretudo neste nível de ensino, os resultados são de extrema importância, pois há a consciência das médias que se vão obtendo e que podem pesar no final do ciclo, quando se

candidatarem ao ensino superior. Por isso, um professor que usa “Vários tipos de avaliação” pode propiciar mais possibilidades que garanta mais elementos ao professor e o almejado sucesso dos alunos. A promoção de vários tipos de avaliação torna-se mais eficiente no contexto de «aulas-oficina» na aceção de Barca e que leva Costa (2007: 67) a esse propósito, a defender:

*«Neste modelo as atividades das aulas são intelectualmente desafiadoras e diversificadas e o aluno é visto como um dos principais agentes do seu próprio conhecimento. O professor apresenta-se como investigador social e organizador de atividades problematizadoras que constituam um desafio cognitivo adequado aos alunos, promovendo-se uma aprendizagem sistemática e significativa sem esquecer a avaliação qualitativa, em termos de progressão de aprendizagem, em vários momentos, contínua e, por vezes, formal das tarefas.»*

A 10<sup>a</sup> afirmação, com a qual os alunos a seguir se confrontavam, era aquela em que se considera que o bom professor é aquele que “Cumpra o que foi planeado” (CP10). Perante esta CP, os alunos apresentaram as suas escolhas, cujos resultados se expressam seguidamente (V. Tabela 25).

**Tabela 25: CP10 -Um bom professor de História é aquele que cumpre o que foi planeado/Anos de escolaridade (N=63)**

Escolha \ Ano	10 <sup>a</sup>		11 <sup>a</sup>		12 <sup>a</sup>	
	f	%	f	%	f	%
Sim	21	77,8	15	83,3	15	83,3
Não	3	11,1	3	16,7	3	16,7
* Não responderam	3	11,1	-	-	-	-
<b>Total</b>	<b>27</b>	100	<b>18</b>	100	<b>18</b>	100

Os alunos no conjunto dos três anos de escolaridade fizeram incidir as suas escolhas no “Sim”: 10<sup>o</sup> ano-77,8%, 11<sup>o</sup> e 12<sup>o</sup> ano-83,3%. Ao Agregar-se os dados dos três anos de escolaridade, o “Sim” é escolhido por 51 dos alunos da nossa amostra (81%).

Neste caso, os resultados que se expressam claramente pelo “Sim” contrapõem-se aos obtidos por Pacheco (2009), quando no seu estudo com uma CP construída de forma semelhante: “aquele que se preocupa em apenas cumprir o que foi planeado”, onde os resultados desse estudo, entre alunos do 9<sup>o</sup> e 12<sup>o</sup> ano, recaíram acima dos 90% no “Não” (Cfrs Op. Cit: 80). Cremos que a expressão “apenas” evidenciaria alguma inflexibilidade o que não é, ou não seria (no caso do estudo em causa) do agrado dos alunos. Podemos ainda referir, por contraposição, os dados que a seguir obtivemos relativamente à CP11, “Um bom professor de História é aquele que adapta as suas práticas e discursos às intervenções, sugestões e interesses dos alunos”, onde, claramente, os alunos se inclinam maioritariamente para o “Sim”

(58 als-92,1%). Se, por um lado, consideram que o bom professor de História é também aquele que cumpre o que foi planeado, por outro lado, mostram-se muito recetivos à abertura e flexibilidade do professor para que adapte os seus diferentes planos às intervenções, sugestões e interesses dos alunos, o que poderá pôr em causa o cumprimento dos programas.

Os alunos parecem evidenciar que o cumprir o que foi planeado terá a ver com o desejo do cumprimento dos conteúdos programáticos, os quais serão alvo da avaliação final, em particular no 12º ano, com a realização do exame. Contudo, podemos invocar Fonseca (2005: 121), que a propósito das planificações, refere:

*«Várias pesquisas, já demonstraram a ineficácia de planeamentos tecnicistas, para a prática real do professor. Eles servem muito mais como instrumentos de controlo burocrático do professor, como instrumentos de poder das direções, supervisões e inspeções, do que como instrumentos pedagógicos facilitadores e orientadores do trabalho».*

Esta situação, que o sistema vai impondo, leva os professores, por exemplo, a limitarem-se, segundo a autora, a copiar as referidas planificações de um ano para o outro. Segundo a autora, para rentabilizar os recursos, a criatividade e, naturalmente, as aprendizagens importa desenvolver a metodologia do trabalho de projeto.

A 11ª afirmação, com a qual os alunos a seguir se confrontavam era aquela em que se considera que o bom professor é aquele que *“Adapta as suas práticas e discursos às intervenções, sugestões e interesses dos alunos”* (CP11). As escolhas dos alunos aparecem sintetizadas nos resultados expressos na tabela 26.

**Tabela 26: CP11 -Um bom professor de História é aquele que adapta as suas práticas e discursos às intervenções, sugestões e interesses dos alunos /Anos de escolaridade (N=63)**

Escolha	Ano		10ª		11ª		12ª	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Sim	24	88,9	16	88,9	18	100		
Não	1	3,7	2	11,1	-	-		
* Não responderam	2	7,4	-	-	-	-		
<b>Total</b>	<b>27</b>	100	<b>18</b>	100	<b>18</b>	100		

As escolhas dos alunos recaem claramente e por grande maioria no “Sim”: 10º ano e 11º ano-88,9 e 12º ano-100%. Vendo os resultados de outra forma e agregando-se os resultados dos três anos de escolaridade, 92,1 dos alunos (58) respondem “Sim”, sendo favoráveis a este tipo de professor de História. As respostas dos alunos denunciam um tipo de professor aberto e flexível. Estes resultados aparecem como contraponto aos resultados obtidos na CP analisada

anteriormente, onde 81% dos alunos se mostravam favoráveis ao tipo de professor que cumpre o que foi planeado.

Esta característica (CP11) exige do professor, para além da já referida abertura e flexibilidade, criatividade, para que se possam articular e relacionar em permanência os conteúdos programáticos com os discursos, sugestões e intervenções dos alunos. Aliás, Woods (1991: 127) refere que «a criatividade tem sido entendida como uma característica inerente aos alunos, sendo a questão fundamental o modo como os professores poderão induzir mais criatividade ao pensamento destes». Esta característica, como já havíamos dito, coaduna-se com a de um professor do tipo «facilitador» e com um tipo de aprendizagem de tipo construtivista e, por isso, conjunta e cooperativa, entre professor e aluno. Nesta aceção, o mesmo autor refere que «o significado é negociado e recriado entre o professor e os alunos no fórum cultural da sala de aula, numa atitude que contrasta fortemente com as conceções de transmissão da educação» (Op. Cit: 129). Esta característica exige portanto um clima de interação constante entre o professor e o aluno, sem que se perca o real fio condutor e que permita cumprir o planeado, para que, de modo algum, se ponha em causa o exigido pelos programas curriculares e as matérias alvo da avaliação no exame nacional no final do ciclo de estudos – 12º ano de escolaridade.

A 12ª afirmação, com a qual os alunos a seguir se confrontavam era aquela em que se considera que o bom professor é aquele que *“Esclarece as dúvidas dos alunos”* (CP12). Nesta CP, as escolhas dos alunos aparecem sintetizadas nos resultados expressos na tabela 27.

**Tabela 27: CP12 -Um bom professor de História é aquele que esclarece as dúvidas dos alunos/Anos de escolaridade (N=63)**

Escolha \ Ano	10ª		11ª		12ª	
	f	%	f	%	f	%
Sim	<b>25</b>	92,3	<b>17</b>	94,5	<b>18</b>	<b>100</b>
Não	0	0,0	1	5,5	-	-
* Não responderam	2	7,4	-	-	-	-
<b>Total</b>	<b>27</b>	100	<b>18</b>	100	<b>18</b>	100

Os alunos, relativamente a esta CP, inclinaram-se maioritariamente para o “Sim”: 10ºano-92,3%, 11º ano-94,5%, 12º ano-100%, resultando em termos de agregação destes resultados em 60 alunos/ 95,2% a escolherem o “Sim”. Estes resultados evidenciam, por parte dos alunos, a necessidade de que os professores de História se devem preocupar em resolver as dúvidas dos alunos. Cremos também que esta CP, para os alunos em geral, não será apanágio

exclusivo dos professores de História e será extensível aos restantes professores das outras disciplinas.

A **13<sup>a</sup>** afirmação pedia aos alunos que apresentassem outras características do professor de História que considerassem importantes relevar e que não estivesse na lista por nós apresentada. Apenas cinco alunos (7,9%) as enunciaram:

*«Explica a História numa forma simples, sem ser muito pesado e complicado» (10-A14);*  
*«Trata os alunos por igual e como gostaria de ser tratado ele/ela próprio/a» (10-A124);*

*«Utiliza o quadro para expor resumos da matéria» (12-A147);*  
*«Promove bom ambiente na sala» (12-A157);*  
*«Apresenta resumos da matéria, sejam realizados por alunos ou por ele próprio» (12-A160).*

Estas “outras” CP apresentadas por estes 5 alunos apontam para professores “abertos e flexíveis”, como no caso das CPs apresentadas pelos alunos 4, 24 ou 57 e podem, de alguma forma, aproximar-se da nossa CP5, “Tem em atenção as personalidades dos alunos”, e da 6, “Pede e valoriza os conhecimentos anteriores dos alunos, históricos ou de outras disciplinas”. Já os alunos 47 e 60 denotam a preocupação por um professor que ajuda os alunos a construírem os seus próprios resumos/ esquemas da matéria, recorrendo ao quadro, que pode denunciar a falta de utilização de um instrumento tradicional, como o quadro. Estes últimos alunos denunciam também, pelo facto de estarem no 12<sup>o</sup> ano, a sua preocupação em organizarem os seus esquemas das matérias que vão sendo lecionadas, como forma de as porem em ordem para a realização dos exames nacionais, para além dos outros momentos de avaliação que vão sendo realizados ao longo do ano e em que as classificações têm um peso cada vez maior, consubstanciando-se depois no sucesso obtido com a entrada no ensino superior.

De seguida, pedia-se aos alunos, na questão **3.1**, “Das várias características selecione a que considera a mais importante e apresente as razões da sua escolha”. Vejamos na tabela seguinte as características que os alunos consideraram, para si, serem as mais importantes (V. Tabela 28).

**Tabela 28: Atribuição de maior importância às características de um bom professor /Anos de escolaridade (N=63)**

Finalidades	10 <sup>o</sup> Ano		11 <sup>o</sup> Ano		12 <sup>o</sup> Ano	
	f	%	f	%	f	%
1. Expõe a informação histórica	1	3,7	2	5,5	<b>4</b>	22,3
2. Valoriza o manual escolar como material de estudo	-	-	-	-	<b>5</b>	28,0
3. Explica como a História se constrói	-	0,0	-	-	2	11,1
4. Promove o desenvolvimento das competências de leitura, escrita e de oralidade dos alunos	2	7,4	-	-	1	5,5
5. Tem em atenção as personalidades dos alunos	3	11,1	3	16,7	2	11,1

6.Pede e valoriza os conhecimentos anteriores dos alunos históricos ou de outras disciplinas	-	-	-	-	-	-
7.Usa vários tipos de fontes (escritas, visuais, filmes, canções, etc.)	<b>8</b>	29,7	<b>7</b>	39,0	1	5,5
8.Promove o desenvolvimento do pensamento crítico	4	14,8	-	-	-	-
9.Usa vários tipos de avaliação	1	3,7	1	-	-	-
10.Cumpre o que foi planeado	-	-	-	-	-	-
11.Adapta as suas práticas e discursos às intervenções, sugestões e interesses dos alunos	1	3,7	-	-	-	-
12.Esclarece as dúvidas dos alunos	4	14,8	4	22,2	1	5,5
13.Outras. Quais?	1	3,7	-	-	-	-
* Alunos que não responderam	2	7,4	1	5,5	-	-
<b>Total</b>	<b>27</b>	100	<b>18</b>	100	<b>18</b>	100

No caso dos alunos do 10º e 11º ano de escolaridade, estes consideram ser a CP7, “Usa vários tipos de fontes (escritas, visuais, filmes, canções, etc.)”, a mais importante (10º ano-29,7%/ 11º ano-39%). Já os alunos do 12º ano fizeram recair as suas escolhas na CP2, “Valoriza o manual escolar como material de estudo”, com 28%, e a CP1, “Expõe a informação histórica”, com 22,3%. Mais uma vez, cremos ser de realçar que as opções distintas dos alunos (10º e 11º anos) relativamente aos do 12º ano, terão a ver mais uma vez, com a pressão dos exames, das classificações e, naturalmente, do sucesso que querem obter, com a consequente garantia de entrada na faculdade. Estas metas não estarão longe do horizonte dos alunos dos 10º e 11º anos, que no entanto, referem que um professor que seja mais aberto e flexível, utilizando uma variedade de recursos que os possam motivar para a aprendizagem. Estas ilações podem ser justificadas pelas respostas obtidas aquando da análise feita de cada uma destas CPs individualmente. Assim, na CP1, “Expõe a informação histórica”, verifica-se que os alunos dos três anos de escolaridade optaram claramente pelo “Sim” (10º ano-88,9/ 11º ano-94,5%/ 12º ano-100%). O mesmo ocorreu com a CP2, “Valoriza o manual escolar como material de estudo”, onde os resultados obtidos foram 10ºano-74,1%/ 11º ano-77,8%/ 12º ano-100%. De igual forma ocorreu com a CP7, “Usa vários tipos de fontes (escritas, visuais, filmes, canções, etc.)”: 10º ano-74%/ 11º ano-100%/ 12º ano-100%. Individualmente, todos os alunos partilham dos mesmos pontos de vista. No entanto, relativamente ao grupo de CPs apresentadas, há um desvio das opiniões dos alunos, o que estará relacionado com objetivos diferentes dos alunos no imediato e que é a procura do sucesso (CP1 e CP2), onde o manual será o prolongamento das explicações objetivas por parte dos professores. Claro que, se essas explicações forem acompanhadas pela diversidade de recursos/ fontes, melhor ainda, pois associa-se a aprendizagem a práticas que lhe dão um cunho um pouco mais lúdico.



Em paralelo, verificamos também que apenas a CP6, “Pede e valoriza os conhecimentos anteriores dos alunos históricos ou de outras disciplinas”, não recolheu a preferência de qualquer dos alunos dos três anos em presença. Parece pois que os alunos não reconhecem esta característica, como preponderante para se ser um bom professor de História, embora os professores estejam atentos a eles, ou não pusessem em prática, por exemplo, no início de cada ano letivo, a avaliação diagnóstica, ou ainda quando introduzem novos capítulos/matérias procedem a técnicas de avaliação, recorrendo a estratégias, como as de *brainstorming*.

Depois da CP6, que não recolheu qualquer escolha, registam-se ainda algumas características sem escolhas em dois dos anos de escolaridade em presença: os alunos dos 10º e 11º anos de escolaridade não deram importância às CP2, “Valoriza o manual escolar como material de estudo”, à CP3, “Explica como a História se constrói”, e à CP10, “Cumprir o que foi planeado”; os alunos dos 11º e 12º anos nunca escolheram a CP8, “Promove o desenvolvimento do pensamento crítico”.

Estes dados podem-nos fazer pensar que se tratam de características alusivas a atividades que são mais valorizadas no ensino básico e não agora, no Ensino Secundário, sendo por eles reconhecido como algo já tacitamente aceite e natural, sem que seja necessário dar-lhes um maior enfoque, tal como a valorização do manual, o qual é para eles um instrumento fundamental de estudo, assumido por eles no nosso questionário, na questão 12: “O texto informativo do manual escolar é útil para o seu estudo? Justifique a sua resposta”. A esta questão, a maioria referiu que sim: (10º -85,2%/ 11º ano -88,9%/ 12º ano -94,5%). Será de realçar ainda que, se agregarmos os resultados dos três anos de escolaridade, se verifica que a CP7, “Usa vários tipos de fontes (escritas, visuais, filmes, canções, etc.)”, (25,4%-16 als), é a mais escolhida, seguida pela CP12, “Esclarece as dúvidas dos alunos” (14,3%-9 als.). Estes resultados da agregação vão ao encontro daqueles que Pacheco (2009) obteve e apontam no sentido de que os alunos consideram bons professores de História aqueles que correspondem aos perfis “aberto e flexível” (CP5, 11 e 12) e “ [o professor] que se centra na aprendizagem da História” (CP3, 6 e 7).

Vejamos, de seguida, as **justificações** que os alunos deram para as escolhas que fizeram das CPs relativas às características que julgaram ser as do melhor professor de História. Estas justificações foram infirmando ou reforçando o conteúdo exposto nas frases por nós apresentadas. Importa referir que, relativamente às características de um bom professor de

História (CP), as categorias/ perfis por nós criados foram os mesmos que já havíamos utilizado aquando da realização do estudo exploratório. (V. Quadro 2).

**Quadro 2: Perfis /Características de um bom professor de História - Argumentos**

<b>Perfis</b>	<b>Características e um bom professor de História (CP)</b>
Aberto e flexível	CP12.Esclarece as dúvidas dos alunos
Que se centra na transmissão e explicação dos conhecimentos	CP1-Expõe a informação histórica CP2-Valoriza o manual escolar como material de estudo
Que se centra na aprendizagem da História	CP7-Usa vários tipos de fontes (escritas, visuais, filmes, canções, etc.)

De entre as CPs mais escolhidas, vejamos os argumentos apresentados pelos diferentes alunos:

---

– CP7 “Usa vários tipos de fontes (escritas, visuais, filmes, canções, etc.) ”

---

*«Se um professor utilizar várias fontes, como filmes, canções ou imagens, promove o interesse pela matéria e para o estudo» (10-A18);*

*«Um “bom professor” tem de explicar a História de métodos diferentes. Usando o mesmo método, pode tornar-se um pouco cansativo para os alunos e principalmente para o professor, que fica com a ideia que os alunos não compreendem ou nem prestam atenção». (10-A19);*

*«Porque compreender a matéria, a partir de outros meios, sem ser pelo livro, às vezes permite a melhor compreensão da matéria» (10-A114);*

*«Porque com estes métodos, os alunos ficam mais cativados e aprendem com mais facilidade» (11-A135);*

*«Considero que a finalidade 7 é a mais importante, pois a utilização de vários tipos de fontes na aula pode prender a atenção de todos os alunos, pois há alunos que preferem e entendem melhor a matéria através de filmes, outros através de canções, entre outros» (11-A136);*

*«Porque os filmes, por exemplo, servem para visualizar melhor a maneira como se vivia em séculos anteriores, por exemplo (11-A145);*

*«Eu acho que esta é a mais importante, porque utiliza métodos diferentes para captar a nossa atenção e ensinar a matéria, ou no caso dos filmes, mostrar como era, o que se fazia e como tudo aconteceu» (12-A162).*

Esta característica é reconhecida pelos alunos como preponderante para lhes cativar a atenção e promover uma melhor compreensão dos assuntos estudados, pois permite-lhes verem ilustrados e/ ou dramatizados acontecimentos e factos históricos, fugindo assim à rotina do que habitualmente exploram em recursos disponíveis, por exemplo, no manual escolar. Os próprios professores reconhecem este benefício colhido do uso da diversidade de recursos pedagógicos. Isso é evidenciado e reconhecido pelos professores inquiridos no estudo Dinis (2008), que incidiu sobre o uso da música na aula de História. Nele refere que «as fontes musicais permitem

ao professor pensar, organizar e implementar estratégias e metodologias de ensino apelativas para os alunos» (Op. Cit. 268). A propósito do uso de música, por exemplo, lembramos a entrevista feita aos alunos no nosso estudo exploratório, quando na aula audiogravada foi ouvida uma música, que foi do agrado geral, tal como na mesma aula audiogravada, no nosso estudo definitivo foi explorada a letra da música “Ei-los que partem”, em que a própria professora a trauteou.

---

– CP1 “Expõe a informação histórica”

---

*«É o básico para aprendermos» (11-AI37);*

*«Considero bastante importante que um professor exponha informação histórica para podermos aprender» (11-AI41);*

*«Professor que não expõe a matéria não ensina» (12-AI46);*

*«Porque se o professor não expuser a informação histórica, o aluno só pelo manual não irá entender» (12-AI59).*

A valorização que é feita a esta CP terá a ver com o reconhecimento dado à explicação histórica que é feita pelo professor, pois, sem ela, os alunos reconhecerão que a compreensão das matérias não será completamente feita num mero exercício individual, pela leitura, por exemplo, dos recursos disponíveis no manual escolar e até do próprio texto informativo. A exposição e explicação da informação histórica apresenta-se aos alunos como a possibilidade de os fazer ver a História lhe dar luz, cor e som, para além de poder, através dos seus discursos, promover outras sensações aos alunos.

---

– CP2 “Valoriza o manual escolar como material de estudo”

---

*«Na minha opinião, está é a característica mais importante de um professor, pois valorizar e utilizar o manual escolar é algo fundamental, sobretudo para quem o utiliza como principal material de estudo» (12-AI. 51);*

*«Penso que valorizar o manual como material de estudo é importantíssimo para o sucesso na disciplina, caso contrário nem seria preciso trazê-lo para as aulas. É também importante na medida em que está muito completo, graças aos seus documentos e conteúdo histórico» (12-AI52);*

*«Uma vez que o manual é o principal material de estudo dos alunos, é importante que o professor o utilize, pois permite aos alunos acompanhar a matéria e tirar apontamentos ou sublinhar o que é mais importante (12-AI53);*

*«Eu escolhi a finalidade 2, porque considero que o professor deve seguir a ordem do manual, pois facilita aos alunos o estudo consoante a ordem do manual (12-AI58).*

Esta CP é valorizada pela generalidade dos alunos e mesmo aqueles que a não invocaram, faz-nos depreender que é aceite tacitamente por todos, uma vez que o manual é o seu principal instrumento de estudo, se não mesmo o único. Esta observação é corroborada

pelos dados já invocados anteriormente, aquando da questão 12, “O texto informativo do manual escolar é útil para o seu estudo?”, onde a maioria (74,1%/10ºano; 77,8%/11ºano; 100%/12ºano) refere claramente que “Sim” (V. Tabela 17).

---

— CP12 “Esclarece as dúvidas dos alunos”

---

*«Porque alguns professores não tiram as dúvidas e eu penso que é muito importante, porque contribui para o nosso sucesso escolar» (10-A11);*

*«Porque todos os que têm dúvidas devem ser esclarecidos de forma clara» (10-A122);*

*«Se for um professor que não queira saber das dúvidas dos alunos, penso que não seja um professor competente» (11-A128);*

*«Se o professor tirar as dúvidas aos alunos, estes vão aprender melhor» (11-A139);*

*«Acho que um bom professor deve estar disponível para ajudar os alunos nas suas dificuldades» (12-A147).*

Esta CP foi uma das mais escolhidas, na sequência da agregação dos resultados dos três anos de escolaridade (10º ano-14,8%/ 11º ano-22,2%/ 12º ano-5,5%). A valorização desta CP por grande parte dos alunos é a imagem de que reconhecem que precisam dos professores que se preocupam com as suas aprendizagens a um ritmo constante, e que permanentemente se mostram disponíveis para os “socorrer”, em caso de dificuldades – precisam de professores facilitadores das aprendizagens. Isto é corroborado, por exemplo, pelos alunos do 12º ano envolvidos no nosso estudo definitivo, quando reconhecem a disponibilidade da professora para lhes dar aulas de apoio, num ano em que o exame é uma preocupação recorrente e constante e não pode haver dúvidas por esclarecer.

Para os alunos do 12º ano, em particular, acrescentámos mais uma questão – a **3.2**: “Considera que a postura do(a) professor(a) deste ano (12º ano) é de alguma forma diferente, relativamente aos do 10º e 11º ano? Justifique a sua resposta”.

Os alunos (N=18) dividiram-se de forma equilibrada entre o “Sim” (8/44,5%) e o “Não” (9/50%). Importa especificar que a maioria dos alunos iniciou o Ensino Secundário com a atual professora, exceção feita a 4 alunos, que, ao longo do seu percurso neste ciclo de estudos, por contingências diversas, acabaram por ter outras docentes. Destes, 2 encontravam-se a tentar melhorar as suas notas, por não terem entrado na universidade no ano letivo anterior de 2011/2012, 1 outro, por não ter transitado no 10º ano, acabou por conhecer outra docente nesse primeiro ano no Ensino Secundário e, finalmente, o último aluno, por ter abandonado os estudos um ano, também ele conheceu outros docentes. Apenas uma minoria teve outros professores neste nível de ensino: apenas os que se encontravam neste ano letivo a fazer a

disciplina, por não terem entrado na faculdade e/ ou pelo simples facto de não terem conseguido fazer a disciplina no exame final (2 alunos) e ainda outra situação é a de 2 outros alunos que por terem parado de estudar 1 ano (1 al.) e outro por ter reprovado no 10º ano (1), acabaram por ter outros professores.

Eis alguns dos pontos de vista dos alunos que afirmaram que a *professora mudou*.

«Sim, pelo simples facto de este ano estarmos mais focados no exame nacional, tornando maior as exigências» (12-A151);

«Sim, embora os métodos sejam todos de certo modo iguais aos dos anos anteriores. Esta professora é um pouco mais dinâmica, pois nas aulas faz comentários sobre o tema em estudo, esclarece pormenores e curiosidades que por nós próprios, não conseguíamos esclarecer» (12-A152);

«Sim, este ano, a professora tenta dar-nos mais meios para compreender a matéria e abriu aulas de apoio» (12-A156);

«Sim, dado que tive outros professores em anos anteriores e considero que cada um tem o seu método próprio de ensino, porém considero que a minha professora deste ano tem uma postura adequada, explicando a matéria e esclarecendo as dúvidas colocadas pelos alunos (12-A158);

«Sim. A professora está mais preocupada connosco, com o nosso entendimento da matéria e considero isso importante, daí achar que a professora está diferente e para muito melhor (12-A160);

«Sim é diferente, devido ao facto de nos 3 anos eu ter 3 professores diferentes e cada um ter um método de ensino diferente» (12-A163).

Eis as opiniões de alunos que consideram que ela *não mudou*.

«Não. Apenas como é o último ano e já conhece os alunos, de certa forma, tanto professora como alunos estão mais à vontade, o que proporciona um ambiente de trabalho muito agradável» (12-A147);

«Não inteiramente, pois apesar da professora ser a mesma, a confiança entre os alunos e a professora aumentou e a nossa maturidade também. Por isso, a postura não se alterou muito, mas ao alterar-se fê-lo para melhor» (12-A154);

«No geral não há diferenças ou mudanças significativas, mas este ano fazemos resumos de cada aula, o que nos ajuda a sintetizar a matéria e é uma boa forma de estudo» (12-A155);

«Como foi sempre a mesma docente, penso que é um facto positivo para o exame, pois já que conhecemos o método de ensino da docente será mais fácil a preparação para o exame» (12-A159);

«Não, a nossa professora sempre se mostrou muito disponível para os seus alunos e sempre conseguiu dar as aulas criando um ambiente agradável e sugestivo. Este ano apenas se iniciou uma prática nova que é a realização de resumos coletivos» (12-A161);

«Não. Eu penso que a postura da professora se mantém. Talvez se encontre este ano mais preocupada, porque há exames, mas de resto a sua postura mantém-se» (12-A162).

Como podemos ver pelas justificações dos alunos, verificamos pelo “Sim” que, como refere o Al. 63, é diferente tão-somente por ter tido 3 professores diferentes ao longo dos três anos de escolaridade e como tal, deparou-se com pessoas distintas, cuja dinâmica em contexto de sala de aula, também é reflexo de três personalidades diferentes. Esta justificação é perfilhada também pelo Al. 60. Por outro lado, o facto de haver exame no final do 12º ano é uma das razões para a mudança na postura da professora (Als. 48, 51 e 53). Decorrente deste aspeto, há alunos que referem a preocupação da professora no esclarecimento de dúvidas da

matéria, estimulando o estudo, para além de ter proporcionado aulas de apoio, logo aulas extra (Als. 53, 56 e 60). Por outro lado, o facto de acrescentar pormenores e curiosidades é um dos aspetos que marca a diferença desta professora (Al. 52).

Os argumentos apresentados pela defesa do “Não” sustentam-se num clima de à vontade que se foi desenvolvendo e incrementando, associado à maturidade dos alunos que aumentou (Al. 47 e 54). Esta observação vai ao encontro da CP5, “tem em atenção as personalidades dos alunos”, e CP11, “Adapta as suas práticas e discursos às intervenções, sugestões e interesses dos alunos”. Para estas CPs, maioritariamente, os alunos já se haviam inclinado para o “Sim” (CP5-61,1%/ CP11-100%). Por outro lado, e, pelo facto de terem a mesma professora há três anos, a estrutura e a dinâmica das aulas não se alterou (Al. 49, 50, 55, 57, 59, 61 e 62). Apesar de 9 alunos terem considerado que não verificaram diferenças na professora, pois ela é a mesma nos últimos três anos, alguns registam que há uma maior preocupação por causa dos exames finais, com a elaboração, por exemplo, de resumos (Al. 55, 59, 61 e 62).

A dimensão, que a seguir se traçou no questionário, abraça as **atividades pedagógicas que se desenvolvem nas aulas de História**. Para isso foram colocadas numa lista várias afirmações com diversas atividades pedagógicas (**AP**). Pedia-se então aos alunos, na questão “5. Da lista que se segue, quais são as atividades que se desenvolvem na aula de História? (Assinale com uma cruz  a quadrícula que se adequa à sua opinião)”. As respostas a dar enquadravam-se numa escala de frequência de três níveis: “Muitas Vezes”, “Às Vezes” e “Nunca”. Pretendia-se, com as respostas dadas, que elas pudessem espelhar e refletir o dia-a-dia escolar dos nossos alunos.

A listagem das atividades pedagógicas (AP) por nós apresentada foi a seguinte:

- AP1 Exploramos oralmente o texto informativo do manual
- AP2 Exploramos oralmente textos verbais escritos
- AP3 Exploramos oralmente textos visuais e sonoros, como por exemplo, fotografias, bandas desenhadas, caricaturas, músicas, filmes, etc.
- AP4 Exploramos oralmente mapas, gráficos, barras cronológicas, esquemas, etc.
- AP5 Construimos mapas, gráficos, barras cronológicas
- AP6 Fazemos por escrito sínteses da aprendizagem (texto e/ ou em esquemas)
- AP7 Fazemos oralmente sínteses da aprendizagem
- AP8 Resolvemos individualmente fichas de trabalho
- AP9 Resolvemos em grupo fichas de trabalho
- AP10 Desenvolvemos pequenos projetos em pares/ grupos
- AP11 Usamos a Net e/ ou outras TICs
- AP12 Participamos em discussões e debates
- AP13 Preparamos e fazemos visitas de estudo
- AP14 Comemoramos datas festivas, temas e personalidades

AP15 Refletimos sobre o que aprendemos  
 AP16 Participamos na nossa avaliação e na dos nossos colegas  
 Outras Quais?

A 1ª AP por nós apresentada e cujos resultados se expressam na tabela que a seguir se transcreve, era “*Exploramos oralmente o texto informativo do manual*” (V. Tabela 29).

**Tabela 29: AP1 -Exploramos oralmente o texto informativo do manual /Anos de escolaridade (N=63)**

Anos \ Uso	Muitas vezes		Às vezes		Nunca	
	f	%	f	%	f	%
10º Ano (N=27)	<b>21</b>	77,8	5	18,5	-	-
11º Ano (N=18)	<b>11</b>	61,1	7	38,9	-	-
12º Ano (N=18)	<b>14</b>	77,8	2	11,1	2	11,1

Nota: Um aluno do 10º ano não respondeu (3,7%)

A maioria dos alunos fez as suas escolhas incidirem na hipótese “Muitas Vezes”: (10º ano-77,8%, 11º ano-61,1%, 12º ano-77,8%). Ao ser feita a agregação dos resultados, a hipótese “Muitas Vezes” é escolhida pela generalidade dos alunos (73%), seguida da hipótese “Às vezes”, com 22,2%, o que nos leva a concluir que, neste universo, a exploração do texto informativo do manual é feita com muita frequência.

De seguida, os alunos confrontavam-se com a **AP2**, “*Exploramos oralmente textos verbais escritos*”. Perante ela, os resultados das suas escolhas apresentam-se na tabela seguinte (V. Tabela 30).

**Tabela 30: AP2 -Exploramos oralmente textos verbais escritos /Anos de escolaridade (N=63)**

Anos \ Uso	Muitas vezes		Às vezes		Nunca	
	f	%	f	%	f	%
10º Ano (N=27)	<b>15</b>	55,6	11	40,7	-	-
11º Ano (N=18)	8	44,4	<b>10</b>	55,6	-	-
12º Ano (N=18)	<b>9</b>	50,0	<b>9</b>	50,0	-	-

Nota: Um aluno do 10º ano não respondeu (3,7%)

A escolha da maioria dos alunos recaiu sobre as hipóteses “Muitas Vezes” e “Às Vezes”, com resultados muito próximos, quer numa, quer na outra, entre os 40,7% e os 55,6%. A hipótese “Nunca” não recolheu qualquer resposta. Esta observação feita é confirmada na agregação dos resultados dos três anos de escolaridade, em que na hipótese “Muitas Vezes” reuniu 50,8% das escolhas (32 als.) e na hipótese “Às Vezes” se verificou 47,6% das escolhas (30 als.). Embora não reunindo percentagens tão altas como na AP1 “Exploramos oralmente o

texto informativo do manual”, sobretudo na hipótese “Muitas Vezes” e atendendo que as escolhas nesta AP(2) se dividem entre as hipóteses “Muitas Vezes” e “Às Vezes”, podemos deduzir que, de forma recorrente, o manual é um instrumento utilizado no quotidiano das salas de aula. E estes resultados podem ser complementados com os obtidos aquando da análise das CPs (Ver 3.1.2) e em particular da CP2, em que o bom professor de História era aquele que “Valoriza o manual escolar como material de estudo”. Nessa CP, a maioria dos alunos optou pelo “Sim”, reunindo 74,1% (10º ano), 77,8% (11º ano) e 100% (12º ano).

Perante o que ficou exposto, podemos considerar que estes dados, complementados pelos obtidos na CP2, reforçam aquilo que Costa (2007) refere, considerando que, para os professores, os manuais assumem claramente funções didáticas, pedagógicas e avaliativas, pelas ajudas e sugestões que apresentam para o desenvolvimento de determinadas atividades, para além da função formativa, colaborando no fornecimento de conhecimentos específicos ligados à disciplina que o docente leciona (Cfrs. Op. Cit: 13). Também o estudo de Fernandes (2002: 162), relativamente aos manuais, e em particular aos de História, o seu estudo «indica que o manual escolar é a base de quase todo o estudo e trabalho nas aulas de História».

Ainda no seguimento da AP2, poderemos invocar mais uma vez Costa (2007:139), que no seu estudo acerca da forma como os professores de História, no 3º ciclo do ensino básico, usavam o manual, acabou por salientar:

*«Alguns atributos utilizados pelos professores para qualificar o manual foram “a Bíblia”, “única fonte” de conhecimentos, “o guia”, “obrigatório”, “fundamental”, “útil”, “único material” acessível aos alunos, “pertinente” o seu uso, “repositório de fontes”, “imprescindível”, “indispensável”, “integrador de conhecimentos”, “regulador de práticas” e “instrumento” de trabalho dos alunos»*

Sobre a **AP3**, “*Exploramos oralmente textos visuais e sonoros, como por exemplo, fotografias, bandas desenhadas, caricaturas, músicas, filmes, etc.*”, podemos visualizar os resultados das escolhas dos alunos na tabela que a seguir se apresenta (V. Tabela 31).

**Tabela 31: AP3 -Exploramos oralmente textos visuais e sonoros, como por exemplo, fotografias, bandas desenhadas, caricaturas, músicas, filmes, etc. /Anos de escolaridade (N=63)**

Anos \ Uso	Muitas vezes		Às vezes		Nunca	
	f	%	f	%	f	%
10º Ano (N=27)	1	3,7	9	33,3	<b>15</b>	55,6
11º Ano (N=18)	-	-	<b>13</b>	72,2	5	27,8
12º Ano (N=18)	<b>9</b>	50,0	<b>9</b>	50,0	-	-
Nota: 2 alunos do 10º ano não responderam (7,4%)						



Relativamente a esta AP, verificamos que o que ocorre no quotidiano é diverso, variando entre as hipóteses apresentadas: “Nunca”-10º ano (55,6%) / “às Vezes”-11º ano (72,2%)/ “Muitas Vezes” e “Às Vezes” (50%). Se agregarmos os resultados, a maioria dos alunos da nossa amostra (31 als) refere “Às Vezes” (49,2%), seguida por aqueles que referem “Nunca” (20 als-31,7%). Estes resultados expressam as práticas divergentes, desencadeadas por docentes diferentes e que podem ter práticas didáticas também elas divergentes, ou ter a ver com os constrangimentos de que já aqui falamos, como sejam, as de natureza programática, para que se concluam os programas, ou os problemas da falta de equipamento.

Os alunos, de seguida, eram confrontados com a **AP4** “*Exploramos oralmente mapas, gráficos, barras cronológicas, esquemas, etc.*”. Perante esta AP, os alunos efetuaram as suas escolhas, das quais os resultados se expressam na tabela que a seguir se apresenta (V. Tabela 32).

**Tabela 32: AP4- Exploramos oralmente mapas, gráficos, barras cronológicas, esquemas, etc./Anos de escolaridade (N=63)**

Anos \ Uso	Muitas vezes		Às vezes		Nunca	
	f	%	f	%	f	%
10º Ano (N=27)	9	33,3	<b>15</b>	55,6	2	7,4
11º Ano (N=18)	4	22,2	<b>14</b>	77,8	-	-
12º Ano (N=18)	<b>15</b>	83,3	3	16,7	-	-

Nota: um aluno do 10º ano não respondeu (3,7%)

Os resultados apresentam práticas deste tipo distribuídas entre as hipóteses “Às vezes” (10º ano-55,6%/ 11º ano-77,8%) e “Muitas Vezes” (12º ano-83,3%). Se agregarmos os resultados, estes fazem aproximar as hipóteses “Às Vezes” (50,8%) e “Muitas Vezes” (44,4%). Estes resultados refletem as preocupações dos próprios programas da disciplina, onde a utilização destes recursos/ fontes são aconselhados e onde chegam a ser sugeridas experiências de aprendizagem (Cfrs. M.E, 2001).

Sobre a **AP5**, “*Construímos mapas, gráficos, barras cronológicas*”, podemos visualizar os resultados das escolhas dos nossos alunos na tabela seguinte (V. Tabela 33).

**Tabela 33: AP5- Construímos mapas, gráficos, barras cronológicas /Anos de escolaridade (N=63)**

Anos \ Uso	Muitas vezes		Às vezes		Nunca	
	f	%	f	%	f	%
10º Ano (N=27)	1	3,7	4	14,8	<b>21</b>	77,8
11º Ano (N=18)	-	-	2	11,1	<b>16</b>	88,9

12° Ano (N=18)	-	-	2	11,1	<b>16</b>	88,9
Nota: um aluno do 10° ano não respondeu (3,7%)						

Os resultados das escolhas dos nossos respondentes recaem maioritariamente na hipótese “Nunca”: 10° ano-77,8%, 11° e 12° ano-88,9%. Ao agregarem-se os dados, no geral da nossa amostra, 84,1% dos nossos alunos referem “Nunca” fazerem esta atividade. Apesar de ser sugerida no “Módulo Zero (10° ano de escolaridade): Estudar/ aprender História”, verifica-se que não se realiza com grande frequência. Pode por isso deduzir-se que possa ser uma atividade desencadeada sobretudo no terceiro ciclo do ensino básico.

De seguida, os nossos respondentes eram confrontados com a **AP6**, “*Fazemos por escrito sínteses da aprendizagem (texto e/ ou em esquemas)*”, perante a qual efetuaram as suas escolhas e das quais os resultados se expressam seguidamente (V. Tabela 34).

**Tabela 34: AP6- Fazemos por escrito sínteses da aprendizagem (texto e/ ou em esquemas) /Anos de escolaridade (N=63)**

Anos \ Uso	Muitas vezes		Às vezes		Nunca	
	f	%	f	%	f	%
10° Ano (N=27)	7	25,9	<b>15</b>	55,6	4	14,8
11° Ano (N=18)	5	27,8	<b>11</b>	61,1	2	11,1
12° Ano (N=18)	<b>12</b>	66,7	6	33,3	-	-
Nota: um aluno do 10° ano não respondeu (3,7%)						

Os resultados das escolhas dos nossos alunos incidiram sobre “Às Vezes” (10° ano-55,6%/ 11° ano-61,1%) e “Muitas Vezes” (12° ano-66,7%), hipótese esta que, na agregação dos resultados dos três anos de escolaridade, recolhe 50,8%. A maior percentagem concentrada na hipótese “Muitas Vezes” no 12° ano é assumida pelos alunos e até pela respetiva professora entrevistada, que denunciam esta prática diária feita pelos alunos, e que é corrigida pela professora, servindo assim para consolidação das matérias e até para organização e estruturação do estudo, para que nos momentos de avaliação a realizar ao longo do ano e, acima de tudo, para no final, aquando da realização dos exames nacionais, terem sínteses feitas, sendo assim instrumentos facilitadores de estudo e de aprendizagem. Esta atividade, para além de familiar aos alunos, é prática do seu quotidiano.

Sobre a **AP7**: “*Fazemos oralmente sínteses da aprendizagem*”, podemos visualizar os resultados das escolhas dos nossos alunos na tabela 35, que a seguir se apresenta.

**Tabela 35: AP7- Fazemos oralmente sínteses da aprendizagem /Anos de escolaridade (N=63)**

Anos	Uso		Às vezes		Nunca	
	f	%	f	%	f	%
10° Ano (N=27)	9	33,3	<b>17</b>	63,0	-	-
11° Ano (N=18)	5	27,8	<b>11</b>	61,1	2	11,1
12° Ano (N=18)	<b>11</b>	61,1	6	33,4	1	5,5
Nota: um aluno do 10° ano não respondeu (3,7%)						

Estas escolhas incidiram, tal como já havia acontecido na AP anterior (AP6) nas hipóteses “Às Vezes” (10° ano-63%/ 11° ano-61,1%) e “Muitas Vezes” (12° ano-61,1%). Da agregação dos resultados, obtêm-se 39,7% na hipótese “Muitas Vezes” e 54% na hipótese “Muitas Vezes”. Tal como havíamos dito para a AP6, esta atividade faz parte do quotidiano dos alunos e é familiar em todos os anos de escolaridade. Ao realizarem sínteses orais da aprendizagem, estas poderão funcionar como exercícios de verificação e até de consolidação das aprendizagens que vão sendo feitas.

Na tabela que a seguir transcrevemos, reunimos os resultados expressos sobre as opiniões dos nossos respondentes, acerca da **AP8**: “*Resolvemos individualmente fichas de trabalho*” (V. Tabela 36).

**Tabela 36: AP8 -Resolvemos individualmente fichas de trabalho /Anos de escolaridade (N=63)**

Anos	Uso		Às vezes		Nunca	
	f	%	f	%	f	%
10° Ano (N=27)	2	7,4	<b>15</b>	55,6	9	33,3
11° Ano (N=18)	5	27,8	<b>12</b>	66,7	1	5,5
12° Ano (N=18)	4	22,2	<b>12</b>	66,7	2	11,1
Nota: um aluno do 10° ano não respondeu (3,7%)						

A incidência das escolhas dos nossos respondentes, relativamente a esta atividade recaiu maioritariamente na hipótese “Às Vezes”: 10° ano-55,6%, 11° e 12° ano-66,7%. As escolhas dos alunos que responderam “Nunca”, provavelmente, terão a ver com o facto de, por si só, não realizarem esta atividade proposta.

De seguida, os nossos respondentes eram confrontados com a **AP9**: “*Resolvemos em grupo fichas de trabalho*”. Perante esta AP, os alunos efetuaram as suas escolhas, as quais se expressam na tabela que a seguir se apresenta (V. Tabela 37).

**Tabela 37: AP9 - Resolvemos em grupo fichas de trabalho /Anos de escolaridade (N=63)**

Anos \ Uso	Muitas vezes		Às vezes		Nunca	
	f	%	f	%	f	%
10° Ano (N=27)	2	7,4	<b>22</b>	81,5	2	7,4
11° Ano (N=18)	-	-	3	16,7	<b>15</b>	83,3
12° Ano (N=18)	1	5,5	<b>13</b>	72,3	4	22,2
Nota: um aluno do 10° ano não respondeu (3,7%)						

As escolhas dos respondentes divergem entre as hipóteses “Às Vezes” (10° ano-81,5%, 12° ano-72,3%) e “Nunca” (11° ano-83,3%). Esta divergência poderá ter a ver, de alguma forma, com a não compreensão da questão, podendo entendê-la, por exemplo, como uma atividade a fazer em casa. No entanto, por outro lado, podemos deduzir que será uma prática feita de vez em quando em trabalho de pares (10° e 11° anos), ou tão simplesmente “Nunca” ou raramente é realizada pelos alunos do 11° ano. Da agregação dos resultados obtidos, registam-se 60,3% na hipótese “Às Vezes” e 33,3% na hipótese “Nunca” e apenas 4,8% consideram “Muitas Vezes”.

Sobre a **AP10**, “*Desenvolvemos pequenos projetos em pares/ grupos*”, podemos visualizar os resultados das escolhas dos nossos alunos na tabela 38.

**Tabela 38: AP10 -Desenvolvemos pequenos projetos em pares/ grupos /Anos de escolaridade (N=63)**

Anos \ Uso	Muitas vezes		Às vezes		Nunca	
	f	%	f	%	f	%
10° Ano (N=27)	3	11,1	<b>17</b>	63,0	6	22,2
11° Ano (N=18)	-	-	2	11,1	<b>16</b>	88,9
12° Ano (N=18)	-	-	<b>15</b>	83,3	3	16,7
Nota: um aluno do 10° ano não respondeu (3,7%)						

Sobre esta atividade, voltamos a registar uma discrepância nos resultados obtidos, uma vez que os alunos dos 10° e 12° anos de escolaridade consideram que a fazem “Às Vezes” (10° ano-63%/ 12° ano-83,3%). Os alunos do 11° ano referem, em maioria, a hipótese “Nunca”, com 88,9% das respostas. Da agregação dos resultados obtêm-se dados semelhantes: “Às Vezes” (54%) e “Nunca” (39,7%). A hipótese “Muitas Vezes” recolhe apenas 4,8% das respostas, fruto, apenas, das escolhas dos alunos do 10° ano. Pode deduzir-se, dos resultados, que esta atividade é resultado do trabalho voluntário dos alunos. No caso da hipótese “Nunca”, provavelmente terá a ver com constrangimentos, de que já aqui falámos, como por exemplo, a falta de tempo para cumprir os diferentes conteúdos curriculares, ou mesmo a falta de condições materiais necessárias para a realização das mesmas

Na tabela 39 que a seguir transcrevemos, reunimos os resultados expressos sobre as opiniões dos nossos respondentes, acerca da **AP11**: “*Usamos a Net e/ ou outras TICs*”.

**Tabela 39: AP11- Usamos a Net e/ ou outras TICs/Anos de escolaridade (N=63)**

Anos \ Uso	Muitas vezes		Às vezes		Nunca	
	f	%	f	%	f	%
10° Ano (N=27)	1	3,7	3	11,1	<b>22</b>	81,5
11° Ano (N=18)	-	-	2	11,1	<b>16</b>	88,9
12° Ano (N=18)	-	-	<b>13</b>	72,2	5	27,8

Nota: um aluno do 10° ano não respondeu (3,7%)

Os resultados recaem maioritariamente nas hipóteses “Nunca” (10° ano-81,5%/ 11° ano-88,9%) e “Às Vezes” (12° ano-72,2%). A hipótese “Muitas Vezes” recolhe valores residuais apenas nos alunos do 10°ano (3,7%/) e que nos levará a pensar que o farão, por curiosidade, para reforçar os seus conhecimentos e por isso será uma atividade voluntária. Da agregação dos resultados, obtêm-se 68,3% na hipótese “Nunca” e 28,6% na hipótese “Às Vezes”. Podemos deduzir quem, para esta atividade, será imprescindível a existência de computadores e salas equipadas para o efeito, com ligação à internet, o que poderá não acontecer com os intervenientes na nossa amostra, até porque a escola sofreu obras de requalificação de grande vulto, o que os levou a ter aulas em contentores, grande parte do ano, daí em parte, os resultados obtidos. Por outro lado, se pensarmos que, no caso dos alunos do 10° ano, se trata de um grupo com 27 elementos, poderá ser difícil reunir as condições materiais e de apoio mínimas para levar a cabo esta atividade. No caso dos alunos do 12° ano, dos quais 72,2% referiram realizar a atividade “Às Vezes”, provavelmente realizavam-na em casa, ou noutros locais, com acesso à internet e com computadores, para realizarem, por exemplo, os resumos/ atividades de síntese para complementarem e organizarem o seu estudo.

De seguida, os nossos respondentes confrontavam-se com a **AP12**: “*Participamos em discussões e debates*”. Perante esta AP, os alunos efetuaram as suas escolhas, as quais se expressam na tabela 40, que a seguir se apresenta.

**Tabela 40: AP12- Participamos em discussões e debates /Anos de escolaridade (N=63)**

Anos \ Uso	Muitas vezes		Às vezes		Nunca	
	f	%	f	%	f	%
10° Ano (N=27)	4	14,8	<b>11</b>	40,8	9	33,3
11° Ano (N=18)	-	-	6	33,3	<b>12</b>	66,7

12° Ano (N=18)	-	-	<b>13</b>	72,2	5	27,8
Nota: 3 alunos do 10° ano não responderam (11,1%)						

Os resultados das escolhas dos nossos respondentes divergiram entre as hipóteses por si selecionadas. A hipótese “Às Vezes” foi maioritariamente escolhida pelos alunos dos 10° e 12° anos, com 40,8% e 72,2%, respetivamente. Os alunos do 11° ano selecionaram a hipótese “Nunca”, reunindo 66,7% das escolhas. Se agregarmos os resultados, estes aproximam-se entre as hipóteses “Às Vezes” (47,6%) e “Nunca” (41,3%). Os alunos que referem “Muitas Vezes” são apenas 4 do 10° ano. Provavelmente estes serão os mais participativos e provavelmente serão eles que despoletarão esses debates e discussões, quando, por exemplo, os assuntos lhes interessam. A não realização desta atividade no 11° ano pode ter a ver com a dificuldade em manter a disciplina no contexto da sala de aula. No entanto, relembramos aqui que esta estratégia está contemplada nas sugestões de natureza metodológica e nas competências a desenvolver contidas no programa da disciplina, tendentes a desenvolver o espírito crítico e a participação (Cfrs. M.E, 2001).

Sobre a **AP13**, “*Preparamos e fazemos visitas de estudo*”, podemos visualizar os resultados das escolhas dos nossos alunos na tabela 41 que a seguir se apresenta.

**Tabela 41: AP13 -Preparamos e fazemos visitas de estudo /Anos de escolaridade (N=63)**

Anos	Uso		Às vezes		Nunca	
	f	%	f	%	f	%
10° Ano (N=27)	2	7,4	11	40,8	<b>12</b>	44,4
11° Ano (N=18)	1	5,5	<b>15</b>	83,4	2	11,1
12° Ano (N=18)	-	-	3	16,7	<b>15</b>	83,3
Nota: 2 alunos do 10° ano não responderam (7,4%)						

Os resultados das escolhas dos nossos respondentes divergiram nas hipóteses por si selecionadas: “Nunca” e “Às Vezes”. Escolheram “Nunca” os alunos do 10° ano (44,4%) e os alunos do 12° ano (83,3%). Os alunos do 11° ano preferiram “Às Vezes”, com 83,4%. No caso dos alunos do 10° ano, a hipótese “Às Vezes” reuniu 40,8% das respostas, muito próximo da hipótese “Nunca”, pois a diferença reside em apenas 1 escolha. Se agregarmos os resultados, as hipóteses “Às Vezes” e “Nunca” reúnem a mesma percentagem de escolhas - 46%. Podemos deduzir que a inclusão da expressão “preparamos” poderá ter feito oscilar a tendência de resposta dos nossos respondentes, pois poderão ter assumido que a preparação duma visita de estudo é reservado ao professor e o aluno apenas a realiza.

De seguida, os nossos respondentes confrontavam-se com a **AP14**: “Comemoramos datas festivas, temas e personalidades”. Perante esta AP, os alunos efetuaram as suas escolhas, as quais se expressam na tabela 42 que a seguir se apresenta.

**Tabela 42: AP14 -Comemoramos datas festivas, temas e personalidades /Anos de escolaridade (N=63)**

Anos \ Uso	Muitas vezes		Às vezes		Nunca	
	f	%	f	%	f	%
10º Ano (N=27)	-	-	4	14,8	<b>22</b>	81,5
11º Ano (N=18)	-	-	2	11,1	<b>16</b>	88,9
12º Ano (N=18)	-	-	-	-	<b>18</b>	100,0
Nota: um aluno do 10º ano não respondeu (3,7%)						

Os resultados das escolhas dos nossos respondentes incidiram quase todos na hipótese “Nunca”: 10º ano-81,5%/ 11º ano-88,9%/ 12º ano-100%. Da agregação dos resultados, 88,9% dos intervenientes na nossa amostra tem a ver com a hipótese “Nunca” e apenas 9,5% na hipótese “Às Vezes”. Este último valor poderá ter a ver com a curiosidade dos alunos, que os levará a pesquisar sobre datas, temas e personalidades e a apresentar aos colegas e/ ou aos professores o que recolheu/ pesquisou. Estes resultados evidenciam uma prática pouco comum no quotidiano das aulas de História.

Na tabela 43, que a seguir transcrevemos, reunimos os resultados expressos sobre as opiniões dos nossos respondentes, acerca da **AP15**: “Refletimos sobre o que aprendemos”.

**Tabela 43: AP15 -Refletimos sobre o que aprendemos/Anos de escolaridade (N=63)**

Anos \ Uso	Muitas vezes		Às vezes		Nunca	
	f	%	f	%	f	%
10º Ano (N=27)	4	14,8	<b>19</b>	70,4	2	7,4
11º Ano (N=18)	4	22,2	<b>12</b>	66,7	2	11,1
12º Ano (N=18)	<b>9</b>	50,0	<b>9</b>	50,0	-	-
Nota: 2 alunos do 10º ano não responderam (7,4%)						

Os resultados das escolhas dos nossos respondentes incidiram praticamente todos com a hipótese “Às Vezes”, exceção feita ao caso dos alunos do 12º ano, que se dividem, com igual percentagem, entre “Muitas Vezes” e “Às Vezes” com 50%. A hipótese “Às Vezes” recolheu 70,4% das escolhas do 10º ano e 66,7% das do 11º ano. Da agregação dos resultados, 63,5% dos intervenientes na nossa amostra tem a ver com a hipótese “Às Vezes” e 27% com a hipótese “Muitas Vezes”. A prática metacognitiva, atendendo aos resultados, não parece ser

recorrentemente feita. Contudo, e a nosso ver, esta prática deveria ser constante, pois o ato reflexivo deve ser contínuo, pois pode, inclusivamente, promover a aquisição e a compreensão das aprendizagens.

Sobre a **AP16**: “*Participamos na nossa avaliação e na dos nossos colegas*”, podemos visualizar os resultados das escolhas dos nossos alunos na tabela 44.

**Tabela 44: AP16 -Participamos na nossa avaliação e na dos nossos colegas/Anos de escolaridade (N=63)**

Anos \ Uso	Muitas vezes		Às vezes		Nunca	
	f	%	f	%	f	%
10º Ano (N=27)	8	29,7	<b>13</b>	48,1	3	11,1
11º Ano (N=18)	3	16,7	<b>12</b>	66,6	3	16,7
12º Ano (N=18)	2	11,1	<b>14</b>	77,8	2	11,1
Nota: 3 alunos do 10º ano não responderam (11,1%)						

Os resultados das escolhas dos nossos respondentes convergem na hipótese “Às Vezes”: 10º ano-48,1%/ 11º ano-66,6%/ 12º ano-77,8%. A maior percentagem ocorre no 12º ano. Da agregação dos resultados, 61,9% considera ser uma atividade que faz “Às Vezes” e 20,6% “Muitas Vezes”. Da amostra, 12,7% refere que “Nunca” a faz. O facto de ser uma atividade que ocorre em maior percentagem no 12º ano poderá advir de os alunos estarem mais atentos aos resultados, pois eles condicionarão a sua entrada na universidade e a “concorrência” pode ser uma constante entre eles.

Ao finalizar a listagem de AP por nós apresentada nesta questão (5), dava-se uma última possibilidade aos alunos para apresentarem outras atividades que não constassem na lista e que levassem a cabo nas aulas de História. Há que referir que, perante essa possibilidade, nenhum dos alunos da nossa amostra apresentou qualquer outra atividade.

É de salientar que, dos dados obtidos até este momento, acerca das APs, se verifica que há uma diversidade de práticas pedagógicas realizadas nas aulas de História. Verifica-se também que a hipótese “Nunca” raramente aparece referida pelos alunos dos três anos de escolaridade, exceção feita nas APs 5 e 14. Referiram ainda “Nunca” 1 ou 2 anos de escolaridade nas seguintes AP: 3 (10º ano), 9, 10 e 12 (11º ano), 11 (10º e 11º ano), 13 (10º e 12º ano). Escolhidas como “Muitas Vezes” ou “Às Vezes” temos as AP2, 4, 6 e 7. A total convergência nas respostas dadas pelos três anos de escolaridade verifica-se nas AP1, 5, 8, 14, 15 e 16, representando 37,5%. Mais uma vez, importa salientar que estes dados confirmam a



maior parte dos dados obtidos pelo estudo efetuado por Pacheco (2009), apesar que o mesmo ter sido feito entre os alunos do 9º ano e os do 12º ano de escolaridade.

De seguida, pedia-se aos alunos, na questão **6**, “*Desta lista escolha a que MAIS/MENOS gosta de fazer e justifique a sua escolha*”. Primeiramente, passamos a apresentar as escolhas feitas das atividades que os alunos *mais gostam* de fazer nas aulas de História e cujos resultados se expressam na tabela 45, que a seguir apresentamos.

**Tabela 45: As atividades pedagógicas que os alunos MAIS gostam de fazer na sala de aula /Anos de escolaridade (N=63)**

Atividades Pedagógicas	10º Ano		11º Ano		12º Ano	
	f	%	f	%	f	%
AP1.Exploramos oralmente o texto informativo do manual	3	11,1	-	-	<b>7</b>	39,0
AP2.Exploramos oralmente textos verbais escritos	-	-	-	-	2	11,1
AP3.Exploramos oralmente textos visuais e sonoros, como por exemplo, fotografias, bandas desenhadas, caricaturas, músicas, filmes, etc.	1	3,7	-	-	2	11,1
AP4.Exploramos oralmente mapas, gráficos, barras cronológicas, esquemas, etc.	-	-	3	16,8	3	16,8
AP5.Construímos mapas, gráficos, barras cronológicas	-	-	-	-	-	-
AP6.Fazemos por escrito sínteses da aprendizagem (texto e/ ou em esquemas)	<b>5</b>	18,5	-	-	1	5,5
AP7.Fazemos oralmente sínteses da aprendizagem	-	-	1	5,5	1	5,5
AP8.Resolvemos individualmente fichas de trabalho	-	-	-	-	-	-
AP9.Resolvemos em grupo fichas de trabalho	-	-	2	11,1	-	-
AP10.Desenvolvemos pequenos projetos em pares/ grupos	3	11,1	-	-	-	-
AP11.Usamos a Net e/ ou outras TICs	3	11,1	1	5,5	1	5,5
AP12.Participamos em discussões e debates	-	-	1	5,5	-	-
AP13.Preparamos e fazemos visitas de estudo	<b>5</b>	18,5	1	5,5	1	5,5
AP14.Comemoramos datas festivas, temas e personalidades	-	-	<b>8</b>	44,5	-	-
AP15.Refletimos sobre o que aprendemos	1	3,7	-	-	-	-
AP16.Participamos na nossa avaliação e na dos nossos colegas	-	-	-	-	-	-
AP17.Outras	-	-	-	-	-	-
* Alunos que não responderam	6	22,3	1	5,5	-	-
<b>Total</b>	<b>27</b>	100,0	<b>18</b>	100,0	<b>18</b>	100,0

É de salientar que, no caso do 10º ano, 22,3% dos alunos não escolheram qualquer atividade, o que nos parece significativo. No entanto, esta ausência de escolhas poderá ter a ver com o facto de estes alunos manifestarem interesse igual por todas as atividades pedagógicas, não considerando sobrevalorizar qualquer uma das presentes. Mas à parte esta ressalva, as escolhas dos alunos dos diferentes anos de escolaridade sobre as atividades que mais gostam de fazer nas aulas de História recaíram sobre:

- AP6, “Fazemos por escrito sínteses da aprendizagem (texto e/ ou em esquemas)” e AP13, “preparamos e fazemos visitas de estudo”, ambas com 18,5%; (10º ano);
- AP13, “Preparamos e fazemos visitas de estudo” (44,5%) (11º ano);
- AP1, “Exploramos oralmente o texto informativo do manual” (39%) (12º ano).

Se atendermos à agregação dos resultados dos três anos de escolaridade, as atividades que mais recolheram respostas positivas foram a AP13 (22,2%), seguida da AP1 (15,9%) e da AP6 (11,1%).

Depreende-se, destas escolhas, que há alunos que, para além do lado lúdico e do interesse que lhes desperta a AP13 (10º e 11º anos), evidenciam também uma grande preocupação com as aprendizagens e com o estudo, ao manifestarem interesse pela AP1 (12º ano), e pela AP6 (10º ano). O carácter lúdico que os alunos do 11º ano parecem preferir ao escolher primeiramente a AP13 (44,5%), reforçam-no quando escolhem, em segundo lugar, com 16,8%, a AP3, “exploramos oralmente textos visuais e sonoros, como por exemplo, fotografias, bandas desenhadas, caricaturas, músicas, filmes, etc.”.

No âmbito da mesma questão (Q6), relembramos que se pedia aos alunos que *justificassem as suas escolhas*, justificações que se apresentam no quadro seguinte.

**Quadro 3: As atividades pedagógicas que MAIS gostam de fazer na aula - Argumentos**

<b>Atividades Pedagógicas</b>	<b>Argumentos</b>
<b>AP1.</b> Exploramos oralmente o texto informativo do manual	Desenvolve o espírito crítico dos alunos
	Favorece a aprendizagem/ Estudo
	Mais usual
	Estimula o interesse
<b>AP6.</b> Fazemos por escrito sínteses da aprendizagem (texto e/ ou em esquemas)	Facilita e orienta o estudo
	Facilitador da aprendizagem
	Favorece o espírito crítico e de síntese
<b>AP13.</b> Preparamos e fazemos visitas de estudo	Motivação para a aprendizagem/ sentido lúdico
	Reconhecimento das diferenças passado/ presente e conhecimento dos locais históricos
	Conhecimento da diversidade cultural e patrimonial
	Permite viver a História/ reconstruir a História

Há que referir que 7 alunos (6/10º; 1/11º) não responderam à questão. Isto pode denunciar alguma indiferença perante estas atividades pedagógicas, ou, então, nenhuma delas ser digna de destaque, uma vez que não lhes despertam qualquer interesse em particular, daí não se terem pronunciado. Por outro lado, podemos pensar ainda que o facto da maioria dos alunos que não responderam à questão frequentarem o 10º ano pode indiciar que ainda estão a ter um contacto incipiente com algumas destas atividades, não lhes permitindo efetuar juízos de valor totalmente “convictos” sobre elas.

Eis, de seguida, alguns dos argumentos apresentados:

---

– AP1 “Exploramos oralmente o texto informativo do manual”

---

«Porque é uma maneira de compreendermos melhor a matéria dada» (10-AI1);  
«Porque é a que realizamos mais frequentemente e é a maneira que a professora usa para ensinar» (10-AI2);  
«Porque assim aprendemos a interpretar textos» (10-AI22);

«Porque ao explorarmos os textos conseguimos fazer uma síntese de algumas matérias» (12-AI47);  
«Torna as aulas mais interessantes» (12-AI52);  
«Penso que a explicação do texto informativo pela professora nos ajuda a compreender melhor» (12-AI55);  
«Gosto, porque ajuda a localizarmo-nos no livro e a sintetizar melhor a matéria» (12-AI57);  
«Gosto mais de explorar o texto informativo do manual, pois permite-nos explorar a matéria e por outro lado faz-nos ter experiências para o exame final» (12-AI58).

---

– AP6 “Fazemos por escrito sínteses da aprendizagem (texto e/ ou em esquemas) ”

---

«Porque ao fazermos nós próprios uma síntese acabamos por perceber melhor a matéria» (10-AI4);  
«Porque ao escrever entendem-se melhor as coisas» (10-AI20);

«Porque nos ajuda a estudar» (11-AI45);

«Muitas vezes com os esquemas/ sínteses da matéria, a matéria fica mais consolidada, sendo benéfico para o aluno» (12-AI46).

---

– AP13 “Preparamos e fazemos visitas de estudo”

---

«Porque é bom» (10-AI10);

«A que eu gosto nunca fazemos, o que é uma pena» (11-AI30);  
«Por vezes é a visitar os locais onde se passaram as coisas que se aprende mais» (11-AI31);  
«Explorar diretamente, realizar o experiencialismo, estar em contacto com o que aprendemos» (11-AI32);  
«Porque é sempre bom mudar um pouco a rotina» (11-AI40);  
«Normalmente, uma pessoa aprende mais numa visita de estudo» (11-AI41);  
«Podemos observar em concreto o que damos na aula» (11-AI43);

«Porque as visitas de estudo são um meio para vermos coisas históricas concretas, por isso despertam-nos mais interesse» (12-AI48).

Em suma, as APs que os alunos indicam como as de que mais gostam parecem justificar-se pelo facto de permitirem estimular o interesse e fomentar a compreensão e, naturalmente, melhorar as aprendizagens, das quais resultarão sucessos académicos, quer ao longo do ano, quer nos exames finais do 12º ano – Isto no caso da AP1. Relativamente à escolha da AP6, a elaboração de sínteses permite aos alunos melhorarem as suas aprendizagens, funcionando como elementos orientadores do estudo, tornando-se meios privilegiados para garantirem, também eles, o sucesso que tanto se pretende. A escolha da AP13 é praticamente consensual entre os alunos, pois permite-lhes quebrar rotinas e aproximarem-se dos espaços da História onde se desenrolaram os acontecimentos e até onde se

encontram os vestígios e testemunhos visíveis desses momentos. Torna-se possível de (re)viver a História fora da sala de aula, o que lhe dá um cunho lúdico.

A seguir, passamos a apresentar as escolhas feitas pelas atividades que os alunos *MENOS gostam* de fazer nas aulas de História (**Q6**) e cujos resultados se encontram na tabela seguinte (V. Tabela 46).

**Tabela 46: A atividades pedagógicas que os alunos MENOS gostam de fazer na sala de aula /Anos de escolaridade (N=63)**

Atividades Pedagógicas	10º Ano		11º Ano		12º Ano	
	f	%	f	%	f	%
AP1.Exploramos oralmente o texto informativo do manual	5	18,5	4	22,2	-	-
AP2.Exploramos oralmente textos verbais escritos	-	-	1	5,5	1	5,5
AP3.Exploramos oralmente textos visuais e sonoros, como por exemplo, fotografias, bandas desenhadas, caricaturas, músicas, filmes, etc.	3	11,1	-	-	1	5,5
AP4.Exploramos oralmente mapas, gráficos, barras cronológicas, esquemas, etc.	-	-	1	5,5	3	16,7
AP5.Construímos mapas, gráficos, barras cronológicas	-	-	2	11,2	3	16,7
AP6.Fazemos por escrito sínteses da aprendizagem (texto e/ ou em esquemas)	-	-	-	-	-	-
AP7.Fazemos oralmente sínteses da aprendizagem	1	3,7	-	-	1	5,5
AP8.Resolvemos individualmente fichas de trabalho	1	3,7	2	11,2	2	11,2
AP9.Resolvemos em grupo fichas de trabalho	2	7,4	1	5,5	2	11,2
AP10.Desenvolvemos pequenos projetos em pares/ grupos	-	-	-	-	1	5,5
AP11.Usamos a Net e/ ou outras TICs	-	-	-	-	-	-
AP12.Participamos em discussões e debates	4	14,8	1	5,5	-	-
AP13.Preparamos e fazemos visitas de estudo	-	-	-	-	-	-
AP14.Comemoramos datas festivas, temas e personalidades	2	7,4	-	-	1	5,5
AP15.Refletimos sobre o que aprendemos	-	-	-	-	-	-
AP16.Participamos na nossa avaliação e na dos nossos colegas	2	7,4	2	11,2	3	16,7
AP17.Outras	-	-	-	-	-	-
* Alunos que não responderam	7	26,0	4	22,2	-	-
<b>Total</b>	<b>27</b>	<b>100,0</b>	<b>18</b>	<b>100,0</b>	<b>18</b>	<b>100,0</b>

É de salientar que, no caso do 10º ano (26%) e no do 11º ano (22,2%), os alunos não escolheram qualquer atividade, o que nos parece significativo. Poder-se-á depreender que estes alunos não terão respondido, provavelmente por não terem atividades que particularmente não gostassem de levar a cabo. Mas à parte desta ressalva, relativamente às atividades que os alunos menos gostam de fazer nas aulas de História, elas recaíram nas seguintes:

- AP1** “Exploramos oralmente o texto informativo do manual” (18,5%) (10º ano);
- AP1** “Exploramos oralmente o texto informativo do manual” (22,2%) (11º ano);
- AP4** “Exploramos oralmente mapas, gráficos, barras cronológicas, esquemas, etc.”;
- AP5** “Construímos mapas, gráficos, barras cronológicas” e
- AP16** “Participamos na nossa avaliação e na dos nossos colegas”, todas com 16,7% das escolhas (12º ano)

Agregando os resultados dos três anos de escolaridade verifica-se que as escolhas se concentram primeiramente na AP1 (14,3%), seguida pela AP16 (11,1%). Verifica-se uma consonância entre as escolhas do 10º e 11º ano, reforçadas nos resultados gerais resultantes

das somas dos três anos de escolaridade, que fizeram recair as suas escolhas na AP1. Também a AP16 é uma atividade que não parece ser do agrado geral dos alunos e em particular dos alunos do 12º ano. Apesar da “concorrência” entre os alunos pelas notas/ classificações obtidas, depreende-se que estas discussões sobre a sua avaliação possam ser desnecessárias e deverá ser uma incumbência dos professores, nos quais depositam a sua confiança no exercício classificativo, nos quais depositarão o seu sentido de justiça.

No âmbito da mesma questão (Q6), lembramos que se pedia aos alunos que justificassem as suas escolhas, que se apresentam no quadro seguinte.

**Quadro 4: As atividades pedagógicas que MENOS gostam de fazer na aula - Argumentos**

<b>Atividades Pedagógicas</b>	<b>Argumentos</b>
<b>AP1.</b> Exploramos oralmente o texto informativo do manual	Não fomenta, nem facilita a aprendizagem
	Não fomenta o interesse/ Desmotivante
<b>AP4.</b> Exploramos oralmente mapas, gráficos, barras cronológicas, esquemas, etc.	Não fomenta o interesse/ Desmotivante
	Desnecessário
	Contém informação de difícil análise
<b>AP5.</b> Construímos mapas, gráficos, barras cronológicas	Desnecessário/ Pouco relevante
	Falta de competências gráficas
<b>AP16.</b> Participamos na nossa avaliação e na dos nossos colegas	É uma tarefa individual
	É uma tarefa só do professor
	Promove as rivalidades
	É difícil

Importa salientar que 2 alunos (Al.2/10º ano e Al.30/11º ano) salientam que não há nenhuma AP de que não gostem, referindo que «Não há nada de que eu não goste nas aulas» (10-Al2), ou «Não gosto menos de nenhuma em particular» (11-Al30). Por outro lado, importa salientar que 9 alunos não responderam à questão e, naturalmente, também não justificaram esse facto. Isto poder-nos-á levar a pensar que isso se deverá eventualmente a que todas as atividades lhes são indiferentes, não as valorizando, nem mais nem menos, ou, pura e simplesmente, não terão querido dar-se ao trabalho de pensar sobre elas.

Eis, de seguida, alguns dos argumentos apresentados:

---

– AP1 “Exploramos oralmente o texto informativo do manual”

---

*«Por vezes é monótono» (10-Al3);*

*«Porque não gosto» (10-Al10);*

*«Por vezes torna-se um pouco aborrecido» (11-Al31);*

*«Porque torna-se repetitivo estar sempre a estudar de outra maneira» (11-Al34);*

*«Torna-se “pesado” sempre o mesmo método» (11-AI43).*

---

– AP4 “Exploramos oralmente mapas, gráficos, barras cronológicas, esquemas, etc.”

---

*«Porque prefiro analisar um texto corrido do que um esquema, que, na minha opinião, acaba por se tornar mais difícil» (12-AI51);*

*«Porque a informação neles contida já se encontra em texto corrido» (12-AI57);*

*«Porque ao analisar mapas, às vezes é difícil responder de forma correta ao que nos é pedido» (12-AI62).*

---

– AP5 “Construímos mapas, gráficos, barras cronológicas”

---

*«Construir este tipo de coisas não me favorece, pois torna-se algo difícil» (11-AI28);*

*«Penso que explorar os mapas, gráficos, etc. é suficiente, não sendo necessária a elaboração destes» (12-AI46);*

*«Penso que não seja essencial para a nossa aprendizagem» (12-AI52).*

---

– AP16 “Participamos na nossa avaliação e na dos nossos colegas”

---

*«Porque cada um sabe de si e o professor é que sabe como avaliar» (10-AI20);*

*«Por causa dos nossos colegas ficarem chateados» (10-AI22);*

*«Não gosto de participar na avaliação dos outros, pois considero que a avaliação é individual» (11-AI36);*

*«A avaliação deve ser individual e ninguém deve opinar. Deve ser só entre o aluno e o professor» (11-AI41);*

*«Porque às vezes é difícil ser isento na avaliação» (12-AI53);*

*«Não gosto de avaliar a capacidade dos meus colegas. É do professor o dever de os avaliar» (12-AI59);*

*«Porque não me sinto à vontade para interferir na avaliação dos meus colegas» (12-AI61).*

Por oposição aos argumentos utilizados pelos alunos para escolherem as APs de que mais gostavam, nesta altura, as justificações que apresentam para as AP de que menos gostam têm a ver com a monotonia, com a falta de interesse e até por serem aborrecidas, como no caso da AP1. Relativamente à AP4 e à AP5, as razões dessa escolha complementam-se, pois consideram ser atividades difíceis, provavelmente por falta de competências gráficas e pela falta de jeito, no caso da AP5 e, por isso, será pouco relevante a sua realização. Estas atividades são desmotivantes, nada contribuindo para melhorar as suas aprendizagens e o seu sucesso. A AP16 também não é do agrado dos alunos, porque deve ser uma atividade individual e não do grupo. Ao pronunciarem-se sobre a avaliação dos colegas, isto pode causar problemas no relacionamento interpares e até alimentar rivalidades, por isso deverá ser uma tarefa da exclusiva responsabilidade do professor.

**A 3ª parte do questionário era composta por questões ligadas às aulas lecionadas nos três anos de escolaridade (10º, 11º e 12º anos) e especificamente**

sobre os recursos presentes nessas aulas. Convém mencionar que incluímos no termo “recurso” **(REC)** todos os textos verbais e icônicos, sejam eles fontes primárias, secundárias e/ ou da autoria dos autores dos manuais.

Os conteúdos lecionados nos três anos de escolaridade foram os seguintes (V. Quadro 5).

**Quadro 5: Conteúdos programáticos /anos de escolaridade**

10º Ano de escolaridade	11º Ano de escolaridade	12º Ano de escolaridade
<p>Unidade 3: <b>Valores, vivências e quotidiano</b></p> <p>3.1 A experiência urbana; 3.1.1.Uma nova sensibilidade estética: O Gótico; a catedral, expoente do Gótico; Os elementos construtivos; O “livro de imagens” da Cristandade.</p>	<p>Unidade 4: <b>A implantação do Liberalismo em Portugal</b></p> <p>4.1 Antecedentes e conjuntura (1807-1820)</p> <p>4.1.1. As invasões francesas e a dominação inglesa em Portugal: A rebelião em marcha</p>	<p>Unidade 2: <b>Portugal: do autoritarismo à democracia</b></p> <p>2.1 Imobilismo político e crescimento económico do pós-guerra a 1974</p> <p>2.1.1. Coordenadas económicas e demográficas: A estagnação do mundo rural; A emigração</p>
Páginas do manual: 116 a 125 (V. Bibliografia)	Páginas do manual: 76 a 84 (V. Bibliografia)	Páginas do manual: 92 a 98 (V. Bibliografia)

A primeira questão com a qual os alunos se deparavam era “Na aula foram explorados vários recursos presentes no manual. Todos ou alguns?” **(Q7)**. Os resultados das respostas dos alunos aparecem expressos na tabela 47.

**Tabela 47: Exploração dos recursos do Manual /Anos de escolaridade (N=63)**

Exploração \ Ano	10º		11º		12º	
	f	%	f	%	f	%
Todas	<b>22</b>	81,5	<b>13</b>		<b>10</b>	55,6
Algumas	3	11,1	5	27,8	7	38,9
* Alunos que não responderam	2	7,4	-	-	1	5,5
<b>Total</b>	<b>27</b>	100	<b>18</b>	100	<b>18</b>	100

As respostas dos alunos convergem maioritariamente para o facto de que “Todos” os recursos terão sido explorados na aula: 10º ano-81,5%/ 11º ano-72,2%/ 12º ano-55,6%. Agregando-se os resultados dos três anos de escolaridade, a maioria (71,4%) aponta para que “Todos” foram exploradas e apenas 23,8% consideraram que só “Alguns” terão sido explorados.

A pergunta **8** pedia: “Se alguns destes recursos não foram explorados, quais terão sido as razões para que tal tenha acontecido?”. Vejamos então as razões apontadas pelos alunos:

«Falta de tempo» (10-A12)

«A professora não deve ter achado relevante» (10-A16);

«Talvez porque não era necessário explorar esses recursos» (11-A128);

«Não serem suficientemente importantes e existirem outros recursos mais importantes» (11-A136);

«Não temos por hábito estudar o texto informativo, o qual lemos em casa para estudar. Se explorássemos tudo do manual, não teríamos tempo para dar toda a matéria» (12-A150);

«As razões para que alguns destes recursos não foram explorados foram devido à falta de tempo e porque alguns não tinham grande importância em relação à matéria» (12-A158);

«Devido à falta de tempo, penso eu. E também para explorarmos só os mais importantes» (12-A163).

As razões apontadas pelos alunos ligam-se à aparente falta de tempo, ou de relevância de alguns dos recursos, que terão levado os professores a não lhes terem dado tanta importância, daí não terem sido explorados.

A questão seguinte (9), com a qual os alunos se confrontavam pedia: “*Dos recursos explorados, quais foram os que considerou MAIS/ MENOS IMPORTANTES para a compreensão do assunto da aula? Justifique a sua resposta*”. Importa atender aos recursos disponíveis para cada uma das aulas lecionadas e para cada um dos anos de escolaridade (V. Anexos). Assim, serão analisados separadamente os dados referentes a cada ano de escolaridade.

Começando por analisar os RECs que os alunos consideraram ser MAIS importantes, apresentaremos, de seguida e primeiramente, as respostas do **10º ano de escolaridade** (V. Tabela 48).

**Tabela 48: Os recursos MAIS importantes**  
**Tema: Valores, vivências e quotidiano (Gótico) / 10º ano (N=27)**

Recursos/ fontes	f	%
Nº 6 – Fotografia: catedral de Chartres (c/Ta) catedral	2	7,4
O livro de imagens da cristandade=subtítulo do Texto Informativo do autor do manual	4	14,8
Textos	1	3,7
Texto informativo do autor do manual/ livro	5	18,5
Imagens	4	14,8
Esquemas-síntese	1	3,7
Mapas	2	7,4
Descontextualizado, referindo 1 recurso (texto) que não fazia parte do plano de aula	1	3,7
Não responderam	<b>7</b>	<b>26,0</b>
<b>Total</b>	<b>27</b>	100

A maioria dos alunos não respondeu à questão (26%). Contudo, dos que responderam, mesmo não identificando exatamente qual o recurso, apresentaram, em primeiro lugar, como recurso mais importante, o “texto informativo do autor do manual/ livro” (18,5%), seguido pelo “O livro de imagens da cristandade” (subtítulo do texto Informativo do autor do manual) e as “Imagens”, ambos os recursos com 14,8%. Estes resultados fazem-nos deduzir que os alunos,



no seu conjunto atribuem grande importância primeiramente ao manual, como instrumento de uso diário, e depois às “imagens”, no geral ao que associamos o caráter lúdico e motivador para a aprendizagem. E no tocante a estes conteúdos, os recursos que o manual apresentava eram essencialmente imagens ilustrativas do estilo gótico. Relativamente às justificações apresentadas, vejamos as que foram apresentadas em relação ao “texto informativo do autor do manual/ livro”:

*«Pois são a partir deles que consigo fazer resumos e estudar» (10-A12);*  
*«Porque permite-nos através dele, compreender a matéria» (10-A14);*  
*«Para se conseguir entender todos os acontecimentos» (10º-A115);*

Para o recurso “O livro de imagens da cristandade (Texto Informativo do autor do manual), só 2 alunos apresentaram justificações e que foram:

*«Porque assim percebemos a História de outra maneira» (10-A122);*  
*«É a matéria mais interessante» (10-A125).*

No tocante às “Imagens”, eis um dos argumentos presente: «A análise das imagens demonstra muito bem como eram as catedrais» (10-A1s. 5, 9 e 24).

Ainda nesta questão, pedia-se também que indicassem os recursos que consideravam para si terem sido os MENOS importantes, cujos resultados se apresentam na tabela seguinte:

**Tabela 49: Os recursos MENOS importantes  
Tema: Valores, vivências e quotidiano (Gótico) / 10º Ano (N=27)**

<b>Recursos</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Nº8-Desenhos esquemáticos - Elementos construtivos (esquema de elementos que caracterizam as construções góticas (Aut.) (C/legenda)	<b>5</b>	18,5
O livro de imagens da cristandade= subtítulo do Texto Informativo do autor do manual	2	7,4
Textos/ documentos escritos	2	7,4
Texto informativo do autor do manual/ livro	2	7,4
Imagens	1	3,7
Atividades e livro de exercícios	3	11,2
Gráficos	1	3,7
Descontextualizado, referindo 1 recurso (texto) que não fazia parte do plano de aula	1	3,7
* Não responderam	<b>10</b>	37,0
<b>Total</b>	<b>27</b>	100

Mais uma vez se verifica que a maioria dos alunos não respondeu (37%) ao pedido na questão e, quando respondeu, não o fez de acordo com o que se pedia, identificando claramente os recursos disponibilizados e analisados na aula. Contudo, conseguimos perceber que o

recurso de que os alunos menos gostaram terá sido o “Nº8 - Desenhos esquemáticos - Elementos construtivos (esquema de elementos que caracterizam as construções góticas)”. Esta opção é justificada pelos seguintes argumentos, mesmo que muito escassos, em termos de informação:

- «Porque são muitos elementos» (10-A1s. 19 e 20);
- «Porque não têm interesse» (10-A122);
- «Porque não gostei» (10-A123);
- «Porque é a matéria mais exigente e cansativa» (10-A125).

Estes argumentos apontam para o fator desmotivante que representam os recursos com ‘demasiada’ informação, o que poderá tornar difícil assimilar e até compreender, sobretudo quando esta informação tem a ver com elementos técnicos ligados à arte, mesmo que associados a imagens – recursos de, que no geral, até gostam.

A questão seguinte, com a qual os alunos do 10º ano se confrontavam era a **10**: “*Dos recursos explorados, quais são as que considerou MAIS FÁCEIS/ MAIS DIFÍCEIS de ler e interpretar? Justifique a sua resposta*”. Os primeiros dados que apresentaremos terão a ver com os recursos MAIS fáceis e que se encontram reunidos na tabela 50, que a seguir se transcreve.

**Tabela 50: Os recursos MAIS FÁCEIS de ler e interpretar  
Tema: Valores, vivências e quotidiano (Gótico) / 10º Ano (N=27)**

Recursos/ fontes	f	%
Nº8-Desenhos esquemáticos - Elementos construtivos (esquema de elementos que caracterizam as construções góticas (Aut.) (C/legenda)	2	7,4
Nº 13 - Fotografia - Nossa Senhora de Parias - Vista de Sudeste da Catedral de Nossa Senhora de Parias (c/Ta)	1	3,7
O livro de imagens da cristandade=subtítulo do Texto Informativo do autor do manual	4	14,8
A experiência urbana=Título de uma parte do texto informativo do manual	1	3,7
Documentos escritos	2	7,4
Esquemas-síntese	<b>5</b>	18,5
Mapas	1	3,7
Descontextualizado, referindo 1 recurso (texto) que não fazia parte do plano de aula	2	7,4
Cronologias	1	3,7
Todos	1	3,7
* Não responderam	<b>7</b>	26,0
<b>Total</b>	<b>27</b>	100

Mais uma vez se constata que os alunos não responderam exatamente ao que era pedido na questão. Por outro lado, a maioria (26%) não respondeu. Relativamente às respostas que deram, apresentaram como sendo mais fáceis de ler e interpretar os “Esquemas-síntese”, apesar de, nos recursos disponíveis, não existirem. Depreende-se, provavelmente, que terão a ver com o esquema-síntese que a professora terá elaborado no final da aula, o que representa um meio muito importante para o seu estudo e isso depreender-se-á das únicas justificações que apresentaram: «Porque esquematizam a matéria» (10-AI1); «Acho que é a melhor forma de se compreender a História» (10-AI9).

De seguida, apresentam-se os recursos que os alunos referiram como sendo os MAIS DIFÍCEIS de ler e interpretar (V. Tabela 51).

**Tabela 51: Os recursos mais DIFÍCEIS de ler e interpretar  
Tema: Valores, vivências e quotidiano (Gótico) /10º Ano (N=27)**

<b>Recursos/ fontes</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Nº8-Desenhos esquemáticos - Elementos construtivos (esquema de elementos que caracterizam as construções góticas (Aut.) (C/legenda)	<b>5</b>	18,5
Descontextualizado, referindo 1 página que não fazia parte do plano de aula	2	7,4
Título de uma parte do texto informativo do manual – O expoente do gótico	2	7,4
Imagens	1	3,7
Documentos escritos/ documentos (sem especificar o tipo)	<b>7</b>	26,0
Mapas, gráficos, tabelas	3	11,1
Nenhuns	1	3,7
* Não responderam	<b>6</b>	22,2
<b>Total</b>	<b>27</b>	100

Também nesta parte da questão, os alunos não responderam de acordo com o que era pedido, sendo de salientar que 22,2% nem sequer responderam. Depois apontaram “documentos escritos” com 26% e o REC. “Nº8-Desenhos esquemáticos - Elementos construtivos (esquema de elementos que caracterizam as construções góticas”, que reuniram 18,5% das respostas. É de se associar a esta opção o que já se havia dito aquando do pedido feito para que os alunos indicassem os recursos que consideravam ser “os menos importantes”. Já aí havíamos dito que o facto de haver muita informação sobre o estilo gótico, apelando à necessidade eventual de memorizar os conceitos, faz os alunos sentirem-se com dificuldades em ler e interpretá-los. E as justificações apresentadas, mesmo que poucas foram as mesmas já apresentadas no momento anterior sobre os recursos que haviam julgado “menos importantes” e que foram:

*«Porque são muitos elementos» (10-AIs 19 e 20);*

«Porque não tem interesse» (10-AI22);  
 «Porque não gostei» (10-AI23);  
 «Porque é a matéria mais exigente e cansativa» (10-AI25).

De seguida, a questão **11** era aquela com que os alunos se deparavam e que pedia que “dos recursos explorados quais foram os que mais gostou de ler e interpretar? Justifique a sua resposta”. Assim, para ela, os alunos do 10º ano apontaram como recursos de que MAIS gostaram, os que se apresentam expressos na tabela 52, que a seguir se transcreve.

**Tabela 52: Os recursos que MAIS GOSTARAM de ler e interpretar  
 Tema: Valores, vivências e quotidiano (Gótico) / 10º Ano (N=27)**

Recursos	f	%
Nº8-Desenhos esquemáticos - Elementos construtivos (esquema de elementos que caracterizam as construções góticas (Aut.) (C/legenda)	1	3,7
O livro de imagens da cristandade= subtítulo do Texto Informativo do autor do manual	<b>4</b>	14,8
Título do Texto Informativo do autor do manual - A experiência urbana	1	3,7
Subtítulo do Texto Informativo do autor do manual “catedral gótica”	1	3,7
Resumos e esquemas-síntese	<b>4</b>	14,8
Subtítulo do Texto Informativo do autor do manual - O gótico	1	3,7
Todos	<b>4</b>	14,8
Mapas	2	7,4
Descontextualizado, referindo 1 página que não fazia parte do plano de aula	1	3,7
Documentos escritos	1	3,7
Imagens	2	7,4
* Não responderam	<b>5</b>	18,5
<b>Total</b>	<b>27</b>	100

Os resultados obtidos voltam a evidenciar a ausência de respostas por parte de 18,5% dos alunos e alguns dos que responderam voltam a não dar respostas de acordo com o que era solicitado, não especificando a verdadeira identificação dos recursos disponibilizados e analisados na aula. É de salientar que 14,8% dos alunos referem “Todos”, o que indicia que não houve qualquer dos recursos que não lhes tivessem desagradado. Igual percentagem alude a um subtítulo do texto informativo do manual e a “Resumos e esquemas-síntese”. Os alunos que referiram “Todos” não apresentaram qualquer justificação para as suas opções. E dos que apontaram “resumos e esquemas-síntese”, só o Al. 1 se justifica, referindo que «é uma boa maneira de saber a matéria». Os que indicaram “O livro de imagens da cristandade= subtítulo do Texto Informativo do autor do manual” justificam a sua opção, dizendo:

«Porque assim percebemos a História de outra maneira» (10-AI22);  
 «É a matéria mais interessante» (10-AI25)»

As razões destes alunos prendem-se com a temática, que desperta interesse, e à forma como o autor do manual apresenta os conteúdos, tornando-a mais perceptível.

De seguida, pedia-se aos alunos que indicassem os recursos que MENOS gostaram de ler e interpretar. Assim, os do 10º ano indicaram os que se apresentam na tabela 53, que a seguir se apresenta.

**Tabela 53: Os recursos que MENOS gostaram de ler e interpretar  
Tema: Valores, vivências e quotidiano (Gótico) /10º Ano (N=27)**

Recursos	f	%
Nº8-Desenhos esquemáticos - Elementos construtivos (esquema de elementos que caracterizam as construções góticas (Aut.) (C/legenda)	5	18,5
O livro de imagens da cristandade=subtítulo do Texto Informativo do autor do manual	1	3,7
Documentos escritos/ textos	4	14,8
Cronologias	2	7,4
Gráficos e tabelas	2	7,4
Nenhuns	1	3,7
Descontextualizado, referindo 1 página que não fazia parte do plano de aula	1	3,7
Mapas	1	3,7
Texto informativo do autor do manual	1	3,7
* Não responderam	9	33,4
<b>Total</b>	<b>27</b>	<b>100</b>

Sobressai, dos resultados, o facto de 33,4% não terem respondido à questão e, quando o fizeram, nem sempre identificaram corretamente os recursos em presença. Contudo, mais uma vez, salientam o REC. “Nº8-Desenhos esquemáticos - Elementos construtivos (esquema de elementos que caracterizam as construções góticas” com 18,5% das respostas e as justificações são as mesmas já apresentadas e que voltamos a transcrever:

- «Porque são muitos elementos» (10-A1s 19 e 20)
- «Porque não têm interesse» (10-A122);
- «Porque não gostei» (10-A123)
- «Porque é a matéria mais exigente e cansativa» (10-A125)

Tratam-se dos mesmos alunos que continuam a ser coerentes com as suas escolhas relativas aos recursos de que “menos gostaram”, que consideraram ser “mais difíceis” e “menos importantes”. E as justificações mantiveram-se sempre as mesmas.

De seguida apresentam-se as escolhas feitas pelos alunos do **11º ano de escolaridade** e começamos por apresentar os dados “Dos recursos explorados, quais foram as

que considerou **mais importantes** para a compreensão do assunto da aula”. Os resultados destas escolhas expressam-se na tabela 54, que a seguir se transcreve.

**Tabela 54: Os recursos MAIS IMPORTANTES**  
**Tema: A implantação do Liberalismo em Portugal / 11º Ano (N=18)**

Recursos	f	%
Nº 5 - Pintura - Praça da Figueira de Lisboa (Delagrive, s/data) (Si) (c/Ta)	1	5,5
Nº 8 - A decisão do príncipe regente D. João (1807) (Ida da Corte p/Brasil) – Carta do Príncipe Regente D. João, 26 de Novembro	1	5,5
Nº 12 - Mapa de Portugal: O percurso das 3 invasões francesas (Aut.) (c/legenda)	1	5,5
As invasões francesas e a dominação inglesa em Portugal – Texto informativo do manual	1	5,5
Texto informativo do autor do manual	1	5,5
Sínteses / Síntese oral da matéria	<b>3</b>	16,7
Cronologias	1	5,5
Documentos escritos	1	5,5
* Não responderam	<b>8</b>	44,5
<b>Total</b>	<b>18</b>	100

Relativamente à aula lecionada, os alunos consideraram as “Sínteses” (16,7%) como sendo o recurso mais importante para a compreensão da aula, e a que acrescentamos das aulas em geral, pois estes proporcionarão um importante elemento orientador do estudo e da aprendizagem. «Porque relembramos a matéria já dada» (11-Al.37) foi o que referiu este aluno e o único que justificou a sua escolha. Esta alusão aos esquemas-síntese é algo que aparece em momentos diversos, nomeadamente nas entrevistas feitas aos alunos do 12º ano, que reconhecem que eles, a par dos resumos, permitem ter uma orientação importante para aquando da realização dos testes de avaliação e até dos exames. Mais uma vez, tal como aconteceu com os alunos do 10º ano, a maioria dos alunos (44,5%) não respondeu à questão e, dos que responderam, muitos não apresentaram qualquer justificação para as suas escolhas.

A seguir, na tabela 55 apresentam-se as escolhas feitas pelos alunos do 11º ano de escolaridade, relativamente aos recursos explorados que consideraram “menos importantes para a compreensão do assunto da aula”.

**Tabela 55: Os recursos MENOS IMPORTANTES**  
**Tema: A implantação do Liberalismo em Portugal / 11º Ano (N=18)**

Recursos	f	%
Nº 5 - Pintura - Praça da Figueira de Lisboa (Delagrive, s/data) (Si) (c/Ta)	1	5,5
Nº 11 - Pintura - Junot protegendo Lisboa Domingos Sequeira (s/ data)	1	5,5
Nº 19 - Texto histórico - Relatório da Junta de Regência (S/ data) (excerto) – Relatório enviado a D. João VI, que se encontrava no Brasil, apresentando as receitas e as despesas dos anos de 1808 a 1819	<b>2</b>	11,2

Atividades	1	5,5
Imagens	<b>2</b>	11,2
Nenhum	1	5,5
Tabelas	1	5,5
* Não responderam	<b>9</b>	50,0
<b>Total</b>	<b>18</b>	100

Sobressaem das escolhas dos alunos, para além do facto de 50% não terem respondido à questão, ainda as escolhas de 4 dos alunos incidirem sobre imagens e sobre 2 pinturas (REC5 e 11). Eventualmente, as imagens não serão muito trabalhadas nas aulas, ou então apelam em muito à abstração dos alunos, coisa que não será do seu agrado. Eis o que dizem dois dos alunos acerca das “imagens”:

*«Se até um espelho mente, que fará uma fotografia! A fotografia pode ser interpretada de várias maneiras» (11-A133)*

*«Sem o conteúdo histórico não se percebe nada da imagem» (11-A139)*

E a propósito da pintura presente no REC11, o aluno 43 refere que «não suscita muita informação». Esta última observação ilustra o comentário por nós feito anteriormente e que tem a ver com a dificuldade dos alunos extrapolarem informação de imagens, sejam elas que natureza for: fotografias, pinturas, caricaturas/ cartoons, gravuras, entre outras. A este propósito, Melo (2008) investiga a temática das imagens na aula de História, que, segundo ela, importa intensificar o uso, enquanto recurso para a construção do conhecimento histórico. A mesma autora (2012) investiga a aprendizagem histórica relacionada especificamente com cartoons e posters políticos.

A seguir, apresentam-se os resultados das escolhas feitas pelos alunos do 11º ano de escolaridade, relativamente aos recursos explorados na aula lecionada e que consideraram ser “os **mais fáceis** de ler e interpretar” (V. Tabela 56).

**Tabela 56: Os recursos MAIS FÁCEIS de ler e interpretar  
Tema: A implantação do Liberalismo em Portugal / 11º Ano (N=18)**

Recursos	f	%
Nº 5 - Pintura - Praça da Figueira de Lisboa (Delagrive, s/data) (Si) (c/Ta)	1	5,5
Nº 7 - Texto historiográfico - S/ título “Nos princípios do Séc. XIX, a revolução chegou também a Portugal”. Bonifácio, Mª Fátima (2005)	1	5,5
Nº 13 - Texto histórico - Propósitos de Junot - Carta de Junot (1808) (excerto)	1	5,5
Nº 15 - Texto historiográfico - A conspiração de 1817, Marques, Oliveira (2002)	1	5,5
Texto informativo do autor do manual	<b>3</b>	16,7

Sínteses escritas/ Esquemas-síntese	2	11,2
Mapas, gráficos, tabelas	1	5,5
* Não responderam	<b>8</b>	44,5
<b>Total</b>	<b>18</b>	100

A maioria dos alunos apresenta o “texto informativo do autor do manual” como sendo o mais fácil de ler e interpreta (16,7%), ainda que este recurso não estivesse por nós referenciado como passível de ser explorado na aula. Depois, escolhem os recursos números 7 e 15, que têm em comum a natureza historiográfica. Por outro lado, apresentam, com 2 frequências, as “sínteses escritas/ esquemas-síntese” como as mais fáceis de ler e interpretar, apesar de este tipo de recursos não se encontrar disponível no manual, na parte abrangida pelos conteúdos da aula. Depreende-se, contudo, que eles lhe atribuem enorme importância como um importante instrumento de estudo, uma vez que os principais tópicos das matérias lecionadas estão lá e, se os dominarem, provavelmente isso representará o sucesso no momento das avaliações. O único aluno que justifica essa escolha, fá-lo dizendo «Porque apresentam uma linguagem simples» (11-AI-45). Continua a verificar-se uma percentagem considerável de alunos que não respondem à questão e não justificam as suas escolhas.

De seguida, apresentam-se os resultados das escolhas feitas pelos alunos do 11º ano de escolaridade, relativamente aos recursos explorados na aula lecionada e que consideraram ser “os **mais difíceis** de ler e interpretar” (V. Tabela 57).

**Tabela 57: Os recursos MAIS DIFÍCEIS de ler e interpretar  
Tema: A implantação do Liberalismo em Portugal / 11º Ano (N=18)**

<b>Recursos</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Nº 13 - Texto histórico - Propósitos de Junot - Carta de Junot (1808) (excerto)	1	5,5
Nº 14 - Texto histórico - Proteção à francesa – um panfleto português, Rodrigues da Costa (s/ data)	2	11,2
Nº 19 Texto histórico - Relatório da Junta de Regência (S/ data) (excerto) – Relatório enviado a D. João VI, que se encontrava no Brasil, apresentando as receitas e as despesas dos anos de 1808 a 1819	1	5,5
Nada	1	5,5
Texto informativo do autor do manual	1	5,5
Esquemas-síntese	1	5,5
Documentos escritos	1	5,5
* Não responderam	<b>10</b>	55,6
<b>Total</b>	<b>18</b>	100

Sobressai, da leitura dos resultados, que os alunos consideraram como sendo recursos mais difíceis de ler e interpretar os recursos 13, 14 e 19 (22,2%) e que têm em comum a sua



natureza histórica. Deduz-se a eventual dificuldade em ler e interpretar o documento à luz da linguagem da época em que foram escritos. O único aluno que justificou a sua escolha foi o aluno 43, que, a propósito do REC14 referiu «tenho dificuldade em compreender poemas», ou seja, como havíamos dito, a dificuldade de se proceder a exercícios que impliquem a abstração e a subjetividade implícita a este tipo de recursos. Isto alerta-nos para a necessidade de, nas nossas práticas pedagógicas quotidianas, diversificarmos o uso de recursos e este tipo de recursos, como aconselham os estudos de Melo & Durães (2004) acerca dos romances, Melo & Peixoto (2004) acerca da troca de correspondência, Melo (2008), especificamente acerca das imagens, e sobre o texto poético como fonte histórica, podemos invocar Gomes (2009).

A seguir, apresentam-se os resultados das escolhas feitas pelos alunos do 11º ano de escolaridade, relativamente aos recursos explorados na aula lecionada e que consideraram ser “os que **mais gostaram** de ler e interpretar” (V. Tabela 58).

**Tabela 58: Os recursos que MAIS GOSTOU de ler e interpretar  
Tema: A implantação do Liberalismo em Portugal / 11º Ano (N=18)**

Recursos/ fontes	f	%
Nº 6 - Pintura - Cena de iniciação numa loja maçónica de Viena por volta de 1790 (Si) (c/Ta)	1	5,5
Nº 12 - Mapa de Portugal - O percurso das 3 invasões francesas (Aut.) (c/legenda)	2	11,2
Imagens	4	22,3
Todos	1	5,5
Atividades	1	5,5
* Não responderam	<b>9</b>	50,0
<b>Total</b>	<b>18</b>	100

Sobressaem, das escolhas, para além do facto de se registarem 50% dos alunos que não responderam ao pedido feito na questão, que os recursos que os alunos mais gostaram de ler e interpretar foram as “Imagens”, com 22,3%, ainda que estas não aparecessem identificadas e/ ou associadas a qualquer dos recursos presentes relativos à aula em causa. Depreende-se que estes alunos gostam de ler e interpretar imagens, ainda que em parte contrariem as escolhas feitas acerca das imagens, que haviam considerado como as menos importantes para a compreensão do assunto da aula (V. quadro - Os menos importantes para a compreensão do assunto da aula). O único aluno que justificou a sua escolha fê-lo afirmando «porque são mais fáceis de compreender» (11-AI.45).

De seguida, apresentam-se os resultados das escolhas feitas pelos alunos do 11º ano de escolaridade, relativamente aos recursos explorados na aula lecionada e que consideraram ser os que **menos gostaram** de “ler e interpretar (V. Tabela 59).

**Tabela 59: Os recursos que MENOS gostou de ler e interpretar  
Tema: A implantação do Liberalismo em Portugal / 11º Ano (N=18)**

Recursos	f	%
Nº 19 Texto histórico - Relatório da Junta de Regência (S/ data) (excerto) – Relatório enviado a D. João VI, que se encontrava no Brasil, apresentando as receitas e as despesas dos anos de 1808 a 1819	2	11,2
Nº 20 - Gráfico - A balança comercial entre Portugal e o Brasil (1796-1819), Santos, Piteira (1975)	1	5,5
Imagens	1	5,5
Nenhum	1	5,5
Cronologias	1	5,5
Tabelas	1	5,5
Documentos escritos	3	16,7
* Não responderam	<b>8</b>	44,5
<b>Total</b>	<b>18</b>	100

Sobressaem dos resultados que 44,5% não responderam ao que se lhes pedia. Por outro lado, poucos alunos justificaram as suas escolhas. Depois destas observações, registam-se 16,7% dos respondentes a apontarem os “Documentos escritos” como os que menos gostaram de ler e interpretar (16,7%). Embora os que fizeram essa escolha não identificassem qualquer recurso da aula em particular, sobressai ainda o facto de 2 alunos (11,2%) terem indicado o REC19, “Texto histórico - Relatório da Junta de Regência – Relatório enviado a D. João VI, que se encontrava no Brasil, apresentando as receitas e as despesas dos anos de 1808 a 1819 “. Estas escolhas, embora não justificadas, poderão ter a ver com o facto de associarem um texto de natureza histórica, com uma linguagem mais coloquial e um pouco mais afastada dos padrões atuais, para além de se associarem dados quantitativos, o que exigirá uma relação constante dos dados com o descrito no texto, não sendo fácil para os alunos convocarem os dados em simultâneo.

De seguida apresentam-se as escolhas feitas pelos alunos do 12º ano de escolaridade. Começamos por apresentar os dados sobre a questão “Dos recursos explorados, quais foram as que considerou **mais importantes** para a compreensão do assunto da aula” (V. Tabela 60).

**Tabela 60: Os recursos MAIS importantes  
Tema: Portugal: do autoritarismo à democracia / 12º Ano (N=18)**

Recursos	f	%
Nº 5 - Texto historiográfico- O atraso português, Nunes, Adérito Sedas (1968)	<b>7</b>	38,9
Nº 6 – Fotografia - Mendigo tuberculoso, Anos 40 (c/Ta)	1	5,5
Nº 8 – Gráfico - Os desequilíbrios da estrutura fundiária, 1970, por distritos (Si)	1	5,5
Nº 11 – Gráfico- A grande debandada- Emigração portuguesa (1926-1974)	1	5,5

Rosas, F. e Brito, J. (S/data)		
Nº 15 – Artigo de Jornal - Um mundo em mudança - Diário de Lisboa, 1966	3	16,7
Texto informativo	1	5,5
Mapas, gráficos, tabelas	1	5,5
Documentos escritos em geral	1	5,5
Descontextualizado, referindo 1 recurso (texto) que não fazia parte do plano de aula	1	5,5
* Não responderam	1	5,5
<b>Total</b>	<b>18</b>	<b>100</b>

Os resultados das escolhas dos alunos apontam o REC5, “Texto historiográfico - O atraso português, Nunes, Adérito Sedas (1968)”, que reuniu 38,9% das opções. Deduz-se que os alunos evidenciaram uma empatia pelo descrito no recurso em causa, o qual, através duma linguagem clara e incisiva, descreve a realidade portuguesa de um tremendo atraso, relativamente ao resto da Europa, onde Portugal ocupa, em quase tudo, o último lugar, quando muito apenas à frente da Turquia. Esta empatia volta a sobressair aquando das entrevistas e até na aula audiogravada, onde se ouviam risos enquanto se efetuava a leitura. Este gosto já havia sido demonstrado no nosso estudo exploratório. Esta é a prova de que a linguagem utilizada, quando acessível e relatando factos vivenciados circunstancialmente por todos durante épocas longas, se torna facilmente entendível. Relembre-se que Portugal, para além da situação de atraso que vive relativamente aos restantes países da União Europeia, sofre com a “troika” que, neste momento, “controla e supervisiona” a nossa economia, após o pedido de ajuda financeira solicitado pelo nosso governo. E, resultado dessa observação, vejamos o que os alunos 52 e 57 referem, a propósito deste recurso: «Mostra bem a nossa situação social, assim como a pouca produtividade agrícola em relação ao resto da Europa» (12-AI52 e 12-AI57).

De seguida, apresentam-se as escolhas feitas pelos alunos do 12º ano de escolaridade, relativamente aos recursos que consideraram ser os **menos importantes** para a compreensão do assunto da aula (V. Tabela 61).

**Tabela 61: Os recursos MENOS importantes**  
**Tema: Portugal: do autoritarismo à democracia 12º Ano (N=18)**

Recursos/ fontes	f	%
Nº 6 – Fotografia- Mendigo tuberculoso, Anos 40 (c/Ta)	1	5,5
Nº 7 - Tabela - Taxa de mortalidade infantil comparada (1955-1959), Reis, A. 1990	1	5,5
Nº 8 – Gráfico - Os desequilíbrios da estrutura fundiária, 1970, por distritos (Si)	2	11,2
Nº 10 - Produção de cereais (em milhões de toneladas) (1950, 1965 e 1973), Mattoso, J. 1994	1	5,5
Nº 14 – letra de canção - E-Hos que partem - Letra da música de Manuel Freire (1971)	<b>6</b>	33,4

Nº 15 – Artigo de Jornal - Um mundo em mudança - Diário de Lisboa , 1966	2	11,2
Nº 16 – Tabela - Indústrias (salários diários em diversos países, 1971, em escudos, Almeida & Barreto (1970)	1	5,5
Nº 17 – Tabela - Remessas dos emigrantes (milhões de escudos) (1958 a 1963), Almeida & Barreto (1970)	1	5,5
Gráficos	1	5,5
* Não responderam	2	11,2
<b>Total</b>	<b>18</b>	100

Os resultados apontam o REC. nº “14 – letra de canção - Ei-los que partem - Letra da música de Manuel Freire (1971)” como o recurso que consideraram ser o menos importante para a compreensão da aula. Este facto leva-nos a pensar que os alunos desvalorizam este tipo de recursos, atendendo a que se trata de uma letra de uma música e, provavelmente, pensarão que são recursos que não sairão no exame e até nos testes, pois poderão pensar que seja imprescindível associar, na sua análise, a palavra à música, tal como a professora fez durante a aula, ao trauteá-la ela própria. De entre as justificações dadas pelos alunos, destacamos as seguintes:

*«Apesar de ser só uma curiosidade, não considero importante» (12-A151);*

*«Apesar de ser interessante não é importante para compreender a matéria» (12-A153);*

*«É uma canção. Não retrata o que se passou naquela altura» (12-A159).*

Repare-se que, o aluno 51 considera tratar-se de uma “curiosidade” e sendo este período tão importante em testemunhos da canção dita de “intervenção”, importaria, porventura, fazer com que os professores relevassem esse facto nas suas práticas, quando analisam este período histórico de Portugal. Estas justificações evidenciam que há recursos que continuam a não merecer o destaque que poderiam ter para a construção do conhecimento histórico.

De seguida, apresentam-se as escolhas feitas pelos alunos do 12º ano de escolaridade, relativamente aos recursos explorados que os respondentes consideraram ser os **mais fáceis** de ler e interpretar (V. Tabela 62).

**Tabela 62: Os recursos MAIS FÁCEIS de ler e interpretar  
Tema: Portugal: do autoritarismo à democracia /12º Ano (N=18)**

Recursos	f	%
Nº 5 - Texto historiográfico -O atraso português, Nunes, Adérito Sedas (1968)	3	16,7
Nº 8 - Gráfico - Os desequilíbrios da estrutura fundiária, 1970, por distritos (Si)	1	5,5

Nº 9 – Tabela -Rendimento cerealífero em diversos países europeus (Kg/are) (1952-56 e 1964-66) Almeida e Barreto, 1970	1	5,5
Nº 11 – Gráfico -A grande debandada- Emigração portuguesa (1926-1974) Rosas, F. e Brito, J. (S/data)	2	11,2
Nº 11-Gráfico -A grande debandada- Emigração portuguesa (1926-1974) Rosas, F. e Brito, J. (S/data)	1	5,5
Nº 14 - Letra de canção -Ei-los que partem - Letra da música de Manuel Freire (1971)	<b>3</b>	16,7
Nº 15 – Artigo de Jornal - Um mundo em mudança - Diário de Lisboa, 1966	1	5,5
Nº 16 – Tabela -Indústrias (salários diários em diversos países, 1971, em escudos, Almeida & Barreto (1970)	1	5,5
Mapas, gráficos, tabelas	2	11,2
Todos	1	5,5
Descontextualizado, referindo 1 recurso (texto) que não fazia parte do plano de aula	1	5,5
* Não responderam	1	5,5
<b>Total</b>	<b>18</b>	100

Salientam-se que os recursos nº “5 - Texto historiográfico -O atraso português, Nunes, Adérito Sedas (1968) ” e nº “14 - Letra de canção -Ei-los que partem - Letra da música de Manuel Freire (1971)”, ambos recolhendo 16,7% das escolhas, são aqueles que os alunos consideraram ser os mais fáceis de ler e interpretar. Por um lado, porque como já havíamos visto com os resultados do quadro “Recursos – Os menos importantes para a compreensão do assunto da aula”, em que o REC14 tinha recolhido mais respostas, associado a mera “curiosidade”, como foi visto pelo Al. 51, e até ao facto de ser uma música e daí associarem o poema a algo mais lúdico e entretenimento, pareceu ter sido de fácil leitura e interpretação, associada à sua "desvalorização". Por outro lado, a escolha que incidiu sobre o REC5 terá a ver com o assunto e a linguagem objetiva com a qual os alunos de deparam neste recurso. As justificações que estes apresentaram foram as seguintes, primeiro em relação ao REC5:

*«Porque é explícito e de fácil interpretação» (12-AI61)*

*«Porque sintetizou bem o que era suposto transmitir-nos» (12-AI62)*

Depois, e a propósito do REC14, vejamos as justificações apresentadas:

*«Porque é musical» (12-AI54)*

*«Porque é uma música, o que o torna mais fácil de interpretar» (12-AI57)*

De seguida apresentam-se as escolhas feitas pelos alunos, relativamente aos recursos explorados que os respondentes consideraram ser os mais difíceis de ler e interpretar (V. Tabela 63).

**Tabela 63: Os recursos MAIS DIFÍCEIS de ler e interpretar  
Tema: Portugal: do autoritarismo à democracia /12º Ano (N=18)**

Recursos	f	%
Nº 5 - Texto historiográfico -O atraso português, Nunes, Adérito Sedas (1968)	1	5,5
Nº 8 – Gráfico - Os desequilíbrios da estrutura fundiária, 1970, por distritos (Si)	1	5,5
Nº 9 – Tabela -Rendimento cerealífero em diversos países europeus (Kg/ are) (1952-56 e 1964-66) Almeida e Barreto, 1970	1	5,5
Nº 11 – Gráfico -A grande debandada- Emigração portuguesa (1926-1974) Rosas, F. e Brito, J. (S/data)	2	11,2
Nº 12 – Gráfico -Principais destinos da emigração portuguesa (1958 a 1974), Reis, A. 1990	1	5,5
Nº 15 - Artigo de jornal -Um mundo em mudança - Diário de Lisboa , 1966	1	5,5
Nenhum	<b>3</b>	16,7
Gráficos	1	5,5
Documentos escritos	1	5,5
Descontextualizado, referindo 1 recurso (texto) que não fazia parte do plano de aula	1	5,5
* Não responderam	<b>5</b>	27,8
<b>Total</b>	<b>18</b>	100

Apesar de a maioria (27,8%) não ter respondido e 16,7% terem considerado “nenhum”, há que relevar que as escolhas feitas vão no sentido dos “gráfico” (REC8, 11, e 12) e “tabelas” (REC9). Estes dois tipos de recursos escolhidos por 5 dos alunos (27,8%) parecem evidenciar a sua dificuldade em os lerem e interpretarem. Estes dados são corroborados por aquilo que alguns dos alunos acabam por dizer nas suas entrevistas, evidenciando na maioria dos casos, uma menor empatia em relação a recursos com dados representados, sobretudo através da forma de gráficos, os quais consideram ser de difícil interpretação e por vezes até “confusos”. As justificações dadas pelos alunos apresentam-se de seguida e ilustram o que acabámos de dizer:

*«Porque o gráfico é difícil» (12-A149);*

*«É um pouco confuso» (12-A154);*

*«Interpretação de gráficos é mais difícil» (12-A159);*

*«Porque continuo a achar que os gráficos às vezes só complicam» (12-A162).*

A seguir, apresentam-se as escolhas feitas pelos alunos do 12º ano de escolaridade relativamente aos recursos explorados que os respondentes consideraram ser os que **mais gostaram** de ler e interpretar (V. Tabela 64).

**Tabela 64: Os recursos que MAIS GOSTOU de ler e interpretar  
Tema: Portugal: do autoritarismo à democracia /12º Ano (N=18)**

Recursos	f	%
Nº 4 – Cronologia -S/ título - Datação de factos, desde 1945 a 1985 (Aut)	2	11,2

Nº 5 - Texto historiográfico - O atraso português, Nunes, Adérito Sedas (1968)	<b>4</b>	22,2
Nº 11 – Gráfico- A grande debandada- Emigração portuguesa (1926-1974) Rosas, F. e Brito, J. (S/data)	2	11,2
Nº 12 – Gráfico -Principais destinos da emigração portuguesa (1958 a 1974), Reis, A. 1990	1	5,5
Nº 14 - Letra de canção -Ei-los que partem - Letra da música de Manuel Freire (1971)	2	11,2
Nº 15 – Artigo de Jornal - Um mundo em mudança - Diário de Lisboa , 1966	2	11,2
Descontextualizado, referindo 1 recurso (texto) que não fazia parte do plano de aula	1	5,5
Todos	1	5,5
* Não responderam	3	16,7
<b>Total</b>	<b>18</b>	100

O REC5 “ Texto historiográfico - O atraso português, Nunes, Adérito Sedas (1968)” foi o que reuniu maior número de respostas, abrangendo 22,2% das escolhas. Este recurso volta a ser o mais apontado, tal como o havia sido a propósito da escolha dos recursos que consideravam ser o “mais fácil” e o “mais importante”. As justificações apresentadas pelos alunos foram as seguintes:

*«Adérito Sedas Nunes conseguiu mostrar e bem o que aconteceu em Portugal» (12-AI46);*  
*«Percebemos realmente a situação em que Portugal se encontra» (12-AI55);*  
*«Gostei de saber o que se passava em Portugal» (12-AI59).*

Estas observações corroboram os comentários já feitos anteriormente, atendendo ao retrato claro da forma como se vivia em Portugal e em relação à situação generalizada de miséria, o que faz também com que os alunos escolhessem, por exemplo, o REC nº “11 – Gráfico: A grande debandada- Emigração portuguesa (1926-1974) Rosas, F. e Brito, J.”, pois estes dados justificam a saída dos nacionais para o estrangeiro, para fugirem a essa miséria e depois à guerra colonial, tratando-se assim de um recurso que ilustra e complementa o anterior.

E, a seguir, apresentam-se as escolhas feitas pelos alunos do 12º ano de escolaridade, relativamente aos recursos explorados que os respondentes consideraram ser os que **menos gostaram** de ler e interpretar (V. Tabela 65)

**Tabela 65: Os recursos que MENOS GOSTOU de ler e interpretar  
Tema: Portugal: do autoritarismo à democracia /12º Ano (N=18)**

Recursos	f	%
Nº 7 – Tabela-Taxa de mortalidade infantil comparada (1955-1959), Reis, A. 1990	1	5,5
Nº 8 – Gráfico - Os desequilíbrios da estrutura fundiária, 1970, por distritos (Si)	<b>5</b>	27,8

Nº 11 – Gráfico -A grande debandada- Emigração portuguesa (1926-1974) Rosas, F. e Brito, J. (S/data)	1	5,5
Nº 14 – letra de canção - E-Ios que partem - Letra da música de Manuel Freire (1971)	3	16,7
Nº 15 - Artigo de jornal -Um mundo em mudança - Diário de Lisboa , 1966	2	11,2
Gráficos	1	5,5
Nenhum	1	5,5
Descontextualizado, referindo 1 recurso (texto) que não fazia parte do plano de aula	2	11,2
* Não responderam	2	11,2
<b>Total</b>	<b>18</b>	<b>100</b>

O REC. nº “8 – Gráfico - Os desequilíbrios da estrutura fundiária, 1970, por distritos” foi o que reuniu o maior número de respostas, sendo por isso o REC. que consideraram ser o que menos gostaram de ler e interpretar, A única justificação apresentada foi dada pelo Al. 61, tendo referido claramente que «não gosto de gráficos» (12-Al. 61). A isto podemos acrescentar o facto de que a “estrutura fundiária” pode não ter sido totalmente entendível por apresentar dados de “economia pura”, que o terá tornado mais subjetivo, para além dos alunos já terem evidenciado pouca empatia por este tipo de recursos.

A questão **12**, com a qual os alunos se deparavam era “o texto informativo do manual escolar é útil para o seu estudo? Justifique a sua resposta”. A quase maioria dos alunos respondeu afirmativamente (10º ano -T27/23; 11º ano -T18/16; 12ºano -T18/17). Estes resultados justificam a valorização que os alunos atribuem ao seu manual, enquanto instrumento preponderante de estudo. Fazem dele o seu instrumento fundamental e mediador do estudo, depreendendo-se assim que será dele também que dependerá o seu sucesso nas aprendizagens e a construção do conhecimento histórico. É por isso que os alunos, segundo Moreira (2004: 151), acerca do texto informativo do manual, «Costumam ler o texto informativo, que este é mais importante para esclarecer as dúvidas, que é mais completo que as outras fontes e, como tal, se não houvesse texto informativo, aprenderiam menos e não chegariam a conclusões tão profundas».

Ainda segundo a mesma autora, «os dados obtidos indicam que, para os alunos, o texto informativo é o fio condutor para a construção do conhecimento histórico coerente e não fragmentado» (Op. Cit: 152).

De entre as justificações dadas para a relevância que atribuem ao texto informativo do manual, salientamos as seguintes:



«Sim, porque é um grande apoio para fazer os resumos e para ler de forma atenta, para tentar compreender, pois há assuntos que estão minimamente explícitos» (10-AI4);  
«Sim, uma vez que é o único meio que uso para o meu estudo.» (10-AI7);  
«Sim. Os textos estão muito explícitos» (10-AI11);  
«Para a partir dele fazer resumos» (10-AI16);  
«Sim. Está bem organizado» (10-AI17);  
«Sim, porque não temos outro meio para estudar, visto que não nos são fornecidos muitos mais apoios» (10-AI25);

«Óbvio. É por aí que me oriento» (11-AI29);  
«Sim. Normalmente estudo pelo livro, fazendo resumos, e quanto mais informação para o meu estudo melhor» (11-AI30);  
«Sim claro. É bastante resumido e explícito. Tem textos, imagens, documentos. É bem organizado» (11-AI32);  
«Sim, pois os textos informativos do manual escolar são a base do meu estudo» (11-AI36);  
«Sim é, porque é nele que me baseio para estudar para o teste (11-AI38);  
«Sim, porque sem ele não tínhamos como estudar» (11-AI39);

«Bastante. É a partir dele que elaboro os meus resumos para estudo» (12-AI47);  
«Sim é, pois se não houvesse o texto informativo não conseguiríamos saber bem a matéria e estudar» (12-AI48);  
«Sim, porque é o meu principal material de estudo. E uma vez que a informação está resumida é mais fácil para estudar» (12-AI53);  
«Sim bastante, porque a matéria está bem sintetizada com inclusão dos tais recursos. É de fácil compreensão, com texto corrente e linguagem do nosso quotidiano» (12-AI57);  
«Sim, porque quando não se apanha algumas coisas da aula, o texto informativo é muito importante para satisfazer as nossas dúvidas» (12-AI62).

Dos 4 alunos (2 do 10º, 2 do 11º ano) que referiram que “Não”, apenas 3 justificaram esta escolha e as suas justificações foram:

«Pois eu não estudo, apenas apreendo a matéria» (10-AI3)  
«Porque eu não estudo» (10-AI13)

«Não, porque apesar de ter muita informação, é muito complicado perceber a matéria» (11-AI34)

É unânime a ideia do ‘precioso’ instrumento que representa para os alunos quer o manual, no seu todo, quer o texto informativo, tanto para complementar o estudo da aula, como para a construção de sínteses da aprendizagem, as quais são fundamentais para a realização dos testes e dos exames, para além de efetuarem os resumos das aulas – no caso dos alunos do 12º ano, os quais eram solicitados em todas as aulas pela professora deste ano letivo. Os poucos alunos que o consideraram confuso para o estudo e como não representando um meio de estudo fazem-no apenas, em primeiro lugar, porque os alunos não estudam, ou então porque são alunos que deverão ter muitas dificuldades em termos de autonomia, para procederem à construção do seu próprio conhecimento histórico.

Para consubstanciar o que anteriormente apresentamos, podemos também acrescentar e subscrever o que Moreira (2004: 156) concluiu acerca do texto informativo e do seu uso, por parte dos alunos, sobre o qual ela refere que «o texto informativo foi considerado pelos alunos a fonte mais útil porque fornecia mais informação, mais pormenores e tinha uma linguagem acessível».

A questão que a seguir se apresentava aos alunos era a **13**: “Para o tema desta aula, que outro tipo de recursos/ atividades consideraria importante ter visto/ analisado? Justifique a sua resposta”. Os resultados das escolhas dos alunos encontram-se patentes na tabela 66.

**Tabela 66: Outros tipos de recursos/ atividades que deveriam ter sido analisadas**

Recursos	Anos			Totais
	10º Ano (N=27)	11º Ano (N=18)	12º Ano (N=18)	
Filmes/ documentários	3	<b>6</b>	5	<b>14</b>
Visitas de Estudo	3	-	1	4
Power Point	1	1	-	2
Internet e computador	3	-	-	3
Imagens	3	2	1	6
Poema	-	1	-	1
<b>Atividades</b>				
Tópicos importantes da matéria/ Esquemas síntese	3	2	-	5
Representação/ dramatização/ Teatro	-	2	-	2
Trabalhos de grupo	-	-	1	1
Nenhuns	1	3	<b>8</b>	<b>12</b>
* Não responderam	10	2	3	15
<b>Nota:</b> A nomeação foi livre				

Verificamos que 23,1% dos respondentes não se pronunciaram sobre o que era pedido e 18,5% consideraram que não seriam precisos “Nenhuns” recursos para além dos que haviam sido explorados e analisados na aula. Pode-se depreender que os alunos consideraram ser suficientes e relevantes quanto baste. Apesar destes dados, sobressaem ainda as sugestões deixadas pelos alunos para a possibilidade de poderem ter visto ainda “Filmes/ documentários” (21,6%), a que se seguiram as “Imagens” (9,2%) e realização de “Visitas de Estudo” (6,1%).

Transcrevem-se, de seguida, algumas das justificações dadas para cada um destes recursos mais escolhidos. Assim, para os “Filmes/ documentários”:

«Para podermos compreender melhor factos históricos» (10-A11);

«Para demonstrar a matéria que o professor referiu» (10-A19);

«Porque alguns deles retratam a História visualmente» (11-A135);

*«Pois há filmes que ajudam a perceber melhor a matéria» (11-A136);*  
*«Alguns deles têm muitos conteúdos históricos» (11-A139);*

*«Um filme, porque nos permite conhecer, de uma forma mais ou menos real, os momentos históricos abordados» (12-A158);*  
*«Visualizar filmes, de acordo com a matéria, porque torna-se útil visualizar os acontecimentos que aconteceram na época» (12-A163)».*

A escolha dos “Filmes/ documentários” está associada ao carácter lúdico-motivacional que estes podem propiciar, ilustrando ficcionalmente ou não, mas reconstruindo realidades e diferentes factos históricos

Relativamente aos alunos que apontaram as “Imagens” como outros recursos e justificaram as suas escolhas, eis os seus argumentos:

*«Em certas alturas, a visualização de imagens permite compreender melhor a matéria» (10-A114);*

*«Documentos visuais, porque são mais apelativos» (12-A149).*

Estes argumentos apontam, mais uma vez, para a relevância atribuída à imagem como importante fator motivacional e despertador da aprendizagem, permitindo ilustrar os factos históricos.

Dos alunos que indicaram a realização de “Visitas de Estudo”, das justificações que apresentaram destacamos as seguintes:

*«Para vermos na realidade o que estudamos nas aulas» (10-A12);*

*«Seria importante uma visita de estudo a mosteiros de estilo gótico» (10-A16);*

*«Gostaria de ter feito uma visita de estudo, pois é interessante conhecer lugares históricos» (12-A148).*

Estes argumentos vão ao encontro dos argumentos já apresentados aquando da confrontação com a AP13, “Preparamos e fazemos visitas de estudo” (V. 3.1.3 - Tabela 41), uma vez que elas despertam o interesse e a motivação para o estudo e para determinados factos históricos, bem como para os locais/ espaço e para as vivências do tempo em que ocorreram.

Importa aqui salientar o importante papel do professor, no sentido de diversificar práticas que possam desenvolver competências históricas e transversais, chamando o aluno para a construção do seu próprio conhecimento histórico, mobilizando recursos auxiliares que lhes permitam construí-lo e podemos a este respeito invocar Melo (2009: 67), a qual defende: «Valorizando outras linguagens que não apenas as verbais na construção e na explicitação dos

saberes históricos, cremos ser objetivo do ensino da História mobilizar a aprendizagem de competências das expressões visual-plástica e dramática».

## 5.2 Entrevistas aos professores do 10º, 11º e 12º ano de escolaridade

Tal como aquando da realização do estudo exploratório, e após a leção das aulas das turmas /anos envolvidos, procedeu-se à realização de entrevistas a 3 professoras dos 10º, 11º e 12º anos de escolaridade. As siglas adotadas para nos referirmos a estas docentes foram as mesmas: P10, P11 e P12, correspondendo cada uma ao ano de escolaridade em que lecionavam (V. Secção 3.5 - Cap. 3. Metodologia)

Os temas abordados foram os seguintes (V. Quadro 6).

**Quadro 6: Conteúdos programáticos /anos de escolaridade**

10º Ano de escolaridade	11º Ano de escolaridade	12º Ano de escolaridade
<p>Unidade 3: <b>Valores, vivências e quotidiano (Gótico)</b>            3.1 A experiência urbana; 3.1.1. Uma nova sensibilidade estética: O Gótico; a catedral, expoente do Gótico; Os elementos construtivos; O “livro de imagens” da Cristandade.</p>	<p>Unidade 4: <b>A implantação do Liberalismo em Portugal</b>            4.1 Antecedentes e conjuntura (1807-1820)            4.1.1. As invasões francesas e a dominação inglesa em Portugal: A rebelião em marcha</p>	<p>Unidade 2: <b>Portugal: do autoritarismo à democracia</b>            2.1 Imobilismo político e crescimento económico do pós-guerra a 1974            2.1.1. Coordenadas económicas e demográficas: A estagnação do mundo rural; A emigração</p>

O guião da entrevista semiestruturada (V. Anexos II/ Estudo Definitivo – Guião de Entrevista/ Professores 10º, 11º e 12º anos, nº 10) era composto por questões que estavam também presentes nos questionários distribuídos aos alunos, nomeadamente as constantes na parte 1: “Finalidades da História”, e 2: “O Professor e aula de História”. Na 3ª parte, pretendíamos confrontar as entrevistadas com aspetos específicos dos conteúdos lecionados na aula, tendo em conta os recursos utilizados e explorados. Tal como aquando da análise das entrevistas das docentes do estudo exploratório, analisar-se-ão apenas as respostas das professoras dos 10º e 11º anos, já que as respostas dadas pela professora do 12º ano serão mais compreensíveis após a análise da aula por ela dada (V. Secção 5.4). Antes de passar à análise sequencial das entrevistas, importará salientar que a docente que mais se ‘alargou’ nos seus comentários foi a P12, em parte compreensível, porque a sua aula foi audiogravada e os seus alunos iriam ser entrevistados, havendo então algumas questões direcionadas unicamente para este nível de ensino.

A primeira questão da 1ª parte da entrevista - **Finalidades da História** pedia: “Qual a importância que atribui às finalidades da História apresentadas na lista que se segue” (Q1). Após uma observação atenta da listagem por nós apresentada, as docentes dão a entender que todas as finalidades são importantes e que até «estão muito interligadas» (2P10), levando mesmo a Prof11 a referir «valorizo todas» (2P11), até «porque é uma preocupação recorrente. Porque tudo é focado» (4Prof11).

Das três docentes, apenas a P10 e em parte a P12 se referem a cada uma das finalidades individualmente, apesar de considerarem que elas (P10) se interligam ou que se encadeiam umas nas outras. A P12, embora não o refira explicitamente na avaliação que vai fazendo de cada uma das finalidades, corrobora a mesma opinião. Aliás, esta docente atenta na listagem das finalidades e refere ter «que as ler todas mais uma vez» (6P11), passando de imediato a apresentar as que considera serem as mais importantes e que era o que por nós era pedido na Q1.1. Mas vejamos, seguindo a ordem das finalidades por nós apresentadas, alguns dos comentários e observações tecidos pelas docentes:

---

F1 - Identifica e valoriza nomes de agentes históricos/ acontecimentos importantes:

---

*«É importante porque ajuda a situar, ajuda nos contextos, contextualizando situações, etc. Fundamenta a História e a consciência histórica» (2P10).*

*[Valorizo muito a 1. É importantíssimo» (2P12)/ 3E: Porquê?4P12: Primeiro, porque os miúdos precisam de identificar e valorizar os acontecimentos, para terem uma referência, para os ajudar a compreender os factos. É mais fácil para aquela referência. Valorizo muito esta finalidade, porque serve de referência].*

---

F2 - Promove a compreensão de atos, maneiras de pensar e agir e acontecimentos que ocorreram no passado no país e no mundo:

---

*«É importante na sequência da Finalidade 1. Considero mesmo que a História consegue agir e antever.» (4P10).*

*[5P12: Sim, Sim. Tem que ser, até porque só eles entenderão o futuro se conseguirem perceber isto, portanto, estas maneiras de pensar, os atos de agir e acontecimentos. Pronto, só assim podem perceber o futuro. Muitas vezes é na perspetiva, primeiro de conhecer a História, mas como também de os preparar para o futuro. Aliás esta 2, normalmente eu ligo com uma que já vi aqui. Espera aí que eu já te digo! / 6E: Qual é? / 7P12: Já lá vou. Autonomia não. Onde é que está aquela de?... Ah! A 6: “contribui para a educação de um futuro cidadão ativo e participativo” – Só se eles compreenderem os atos, maneiras de pensar e agir, poderão, eu acho que os ajuda também. / 8E: É uma forma de ganharem maturidade? / 9P12-E também ajudar a “construí-los” como pessoa. Certo? / 10E. Então já faz a ligação com a 2 e com a 6? / 13P12: Exato! Com a 6.]*

A P12 liga esta finalidade à F6 - Contribui para a educação de um futuro cidadão ativo e participativo, considerando-a fundamental para a preparação dos alunos para que sejam

cidadãos cada vez mais autónomos, partindo da compreensão dos acontecimentos passados no nosso país e no mundo.

Perante a *F3, Promove a compreensão de atos, maneiras de pensar e agir e acontecimentos que ocorrem hoje (presente) no país e no mundo*, a P10 faz a ligação entre a F2 e esta F3, referindo que ambas estão interligadas. (6P10). A P12 enfatiza esta finalidade, considerando-a fundamental, procurando, nas suas práticas diárias, sempre que possível, ligá-las a tudo o que possa ocorrer no dia-a-dia, aproveitando esses factos para os ligar aos conteúdos que vão sendo lecionados, tal como refere:

*[15P12: Sim, sim! Sempre! Sempre! Sempre! Ainda hoje, por acaso estava a fazer referência até ao facto do Obama, portanto ter dito que abandonava o Afeganistão. Estávamos nessa parte. Eles tinham ouvido. Às vezes eles não prestam atenção àquilo que ouvem, mas depois quando tu chamas a atenção, eles até "ah!". Ouvi ontem. / 16E: 16E. Eles são capazes de fazer a ligação? / 17P12: Sim exatamente! Eu ouvi ontem, ou ouvi hoje!]*

Confrontadas com a *F4, Promove a compreensão das manifestações estéticas e culturais do passado e do presente*, eis o que as docentes referem:

*[8P10: obviamente! / 9E: E porquê? / 10Prof10-Faz parte da substância histórica e das circunstâncias]*

*[19P12: É mais ou menos] / 20E: A questão estética... / 21P12: Sim está presente, e tal, mas se calhar não com tanto. Não valorizo tanto, como valorizo os outros acontecimentos / 22E: Também porque não é 1 dos ... / 23P12: Um dos núcleos importantes de desenvolvimento para o exame. Eu também penso nesse aspeto prático, não é?]*

Enquanto a P10 valoriza esta finalidade, a P12 não a enfatiza de igual forma, justificando-se pelo facto de não representar um dos conteúdos estruturantes do programa, logo não sendo alvo de questionamento direto no exame do 12º ano. Para além deste facto, o realce dado a esta finalidade por parte da docente do 10º ano poderá estar ainda ligado aos conteúdos acabados de lecionar e que foram alvo do questionário aos alunos e nos levou à realização desta entrevista.

A finalidade seguinte era a *F5 - Sensibiliza para a preservação do património*:

*«É permanente quando se chama a atenção para determinadas realidades, pois desperta a sensibilidade e esta vai atuar na preservação e não destruir. Saber, para além de poder, é defender» (12P10).*

*«Eu sempre que posso» (23P12).*

Relativamente a esta finalidade, encontramos eco também em Pais (1999) e na perspetiva dos jovens portugueses sobre esta questão, os quais valorizam «museus e lugares

históricos» (Op. Cit.: 34). Isto ocorre, provavelmente, porque os professores de História os alertam para esse facto.

Relativamente à *F6 - Contribui para a educação de um futuro cidadão ativo e participativo*, eis uma citação:

*[14P10: Acho que sim./ 15E: E porquê?/ 16P10: É um dos papéis da História. É a consciência cívica. É uma disciplina de cultura geral e de consciencialização, não da tomada de partido, mas de consciência e cidadania].*

A P12, aquando da análise da F2, 'Promove a compreensão de atos, maneiras de pensar e agir e acontecimentos que ocorreram no passado no país e no mundo', ligou-a precisamente a esta finalidade (F6), uma vez que, segundo a docente, ajuda os alunos a aumentarem a sua maturidade.

No que diz respeito à F7, 'Promove a aceitação de práticas e culturas diferentes', as docentes referem, no caso da P10, que se relaciona com a anterior (F6), salientando que «vai na decorrência da consciência cívica ligada ao multiculturalismo. E ao emitir de pontos de vista sobre realidades históricas» (18P10). A P12, sobre esta finalidade, refere que

*[26P12: Ah sim! Sim! Sempre. /27E: Desde o básico, se calhar. /28P12: Sim, sempre. É engraçado, mesmo quando falamos na descolonização muito a questão de, de ...Até fazendo a ligação com os acontecimentos atuais – a questão que ouvimos falar do Ruanda, do Sudão explicar a partilha da África, porque as fronteiras não foram feitas de acordo com as fronteiras naturais dos povos, portanto isso reflete-se nestes conflitos. Faço sempre que posso, não é? Faço sempre esta ligação].*

De seguida, confrontadas com a F8, 'Fomenta atitudes e opiniões críticas sobre realidades históricas', a docente P10 considera-a decorrente da F7. Já a P12 considera que é uma prática constante:

*[30Prof12: Sempre também, talvez até pelo que fui dizendo atrás, não é? Fazendo sempre, recorrendo à atualidade e até à época a que nos reportamos. Faço sempre que posso a ligação dos documentos com opiniões diferentes. / 31E: Fazendo uma comparação e ligação?/ 32P12: Exatamente e portanto, por exemplo, quando eu fui à Bélgica até passei o filme na aula de substituição " A queda do Hitler". Embora seja um filme polémico, porque às vezes, parece que valoriza o Hitler, portanto, é um filme que, por exemplo, o Shindler não tem nada de polémico, não é? A gente já sabe aquilo - é culpar o nazismo. Eu sabia que o filme poderia ser polémico, mas achei que eles têm que ver. / 33E: Outras perspetivas... / 24P12: Até para cimentar aquelas que escolheram].*

Relativamente à F9, *Reforça a identidade nacional*, as docentes enfatizam a sua importância. Assim, a P10 refere que «está tudo encadeado – O sentido da identidade e que é reforçada, criada, construída pela História. Só se tem identidade da História nacional quando se

tem consciência das outras nacionalidades. O mesmo acontece quando saímos do país» (21P10). A P12 considera-a uma preocupação recorrente, referindo que devemos «apelar à História nacional, mesmo quando damos um acontecimento internacional, falar naquilo que se passava aqui nessa altura» (38P12).

Confrontadas com a F10, “Incentiva a abertura de espírito e a adaptação à mudança”, a P10 refere ser «claro. Quanto mais não seja mais pelo conhecimento de realidades e circunstâncias diferentes e de processos evolutivos que obrigam a mudanças e adaptações» (24P10). A P12 refere: «[40P12: Ah sim, mas agora como, não sei. É uma coisa que se vai fazendo, mas não sei./ 41E: É de forma inconsciente?/ 42P12: Sim]».

De seguida, as docentes confrontavam-se com a F11: ‘*Desenvolve atitudes de autonomia pessoal*’. Perante ela, a P10 refere ser óbvio, pois um «indivíduo (...) quanto mais conhece a realidade, mais e melhor se posiciona na realidade e se autonomiza e forma como pessoa» (26P10). A P12 considera que «sim, a autonomia pessoal sempre, sempre» (44P12).

Perante a F12, ‘*Localiza no espaço e no tempo acontecimentos e processos*’, a P10 considera que «é essencial, o que significa a memorização – inevitável o saber situar e relacionar com outros processos. A noção de diacronia é essencial. Deve estar presente em qualquer abordagem histórica, mesmo na sincrónica» (28P10).

*[46P12: Sempre, sempre, obrigatoriamente, até mapas, eu até desenho mapas. Desenho, faço mapas, para eles entenderem. Ainda ontem, ontem não. Na 4ª feira fiz um de Portugal e dos EUA, muito mal feito, para eles perceberem, o México, aquelas uniões comerciais, tratados comerciais, como se formaram. /47E: Até para eles perceberem?/ 48P12: Sempre, sempre./ 49E: No fundo, até para evitar anacronismos. / 50P12: Exatamente, sempre, sempre, para evitarem anacronismos, sempre! O problema também não é fácil, mas pronto].*

Relativamente à F13, ‘*Promove diferentes formas de comunicação escrita, oral e outras*’, a P10 refere que «Faz parte também. Obviamente, no contexto das diferentes finalidades» (30P10). Já a P12 concretiza mais esta finalidade, através das suas práticas diárias, ao referir a realização de resumos diários, a realização de trabalhos de grupo, em que as novas tecnologias da informação e da comunicação são um recurso importante a que os alunos recorrem. Assim, a docente refere:

*[52P12: Sim, sim. Nem sempre, mas sim. Olha eles fazem sempre um resumo da aula anterior e isto, portanto é oral, certo? Eles fazem sempre trabalhos de casa. Neste 3º período eu paro um pouco os trabalhos de casa, até porque já estamos muito próximos do exame. E portanto, já praticaram essas competências e como o período é pequeno, alívio essa parte, para se dedicarem mesmo. Fazem trabalhos de grupo. Por ano normalmente fazem, no 10º e 11º dois trabalhos de grupo e no 12º ano 1 no 1º período. Portanto fazem sempre, sempre, obrigatoriamente. Fazem trabalhos de grupo muito*



*engraçados./ 53E: São alunos com outras capacidades. / 54P12: Sim. E portanto, por exemplo, o computador, os power points, muito engraçados, com música, filmes. / 55E: O aspeto tecnológico. /56P12: Sim].*

Perante a última finalidade constante na lista – a F14 ‘Promove a compreensão sobre os modos como se constrói a História enquanto disciplina científica’, a P10 considera que a trabalha «indiretamente» (32P10). Contudo,

*[33E. Mas considera que é uma preocupação que ocorre mais nos primeiros anos? No Básico e/ ou Secundário?/ 34P10: Quando vem a propósito. Quando perguntam “porque é?, Como? Como se chegou aqui?” Ainda hoje me aconteceu numa aula. Não me recordo agora ao certo. Tinha a ver com a Idade Média. Ah já sei! Como é que um historiador chega aqui? Falei do ANTT e lá lhes expliquei].*

*«Sim este ano nem tanto. No 10º ano falo, mas neste ano não» (58P12)*

Interessa salientar, da análise da avaliação que as docentes fizeram destas finalidades da História, que as consideram importantes, havendo por exemplo, a P12, que, por várias vezes, utiliza a expressão “Sempre”, denotando por isso ser uma das suas preocupações. Por outro lado, emerge ainda a interligação que estabelecem entre as diferentes finalidades, como sejam entre as F2/ F3, F7/F8, F13 e as demais (P10), com a F2/F6 (P12).

Relativamente à questão com que a seguir se confrontavam, Q1.1: “Desta listagem indique as duas (2) que considera mais importantes e apresente as razões da sua escolha”, vejamos as escolhas das professoras entrevistadas: A P10 enfatiza as finalidades 6 e 7; A P11 as finalidades 6 e 11; A P12 as Finalidades 1 e 6.

Verifica-se, assim a importância dada à F6, “Contribui para a educação de um futuro cidadão ativo e participativo”, que é escolhida por todas as docentes como sendo uma das duas mais importantes. E esta escolha é sustentada com os seguintes argumentos:

*«Envolve todas as outras e se se passa por esta etapa, compreende manifestações estéticas, etc.» (38P10);*

*«A 6 é o nosso grande objetivo. Procurar gente esclarecida» (8P11);*

*[64Prof12: Se calhar a 6 “Contribui para a educação de um futuro cidadão ativo e participativo”, embora claro que isto no geral, considero mais importante, embora neste ano-12º ano isto é um pouco protelado, já não é tão enfatizado, porque estamos a prepará-los para o exame, não é? Enfatizei muito isto no 10º e 11º ano, agora não é tão enfatizado. /65E: Enfatiza isto na perspetiva do ativo e participativo, mas na perspetiva do exame./ 66P12: Exato. Exatamente e mesmo àquilo que eles somam e aquilo que eles tiveram nos anos anteriores e agora nesta questão e mesmo do exame. / 67E: Aquele aspeto mais globalizante, se calhar não só do secundário, mas também do básico./ 68P12: Exatamente isso mesmo. Eu lembro-me, por exemplo, no 10º ano nestes alunos, ainda ontem se lembraram... Engraçado. Dei-lhes o discurso do Obama- aquele discurso do Obama, que ele fez aos*

*estudantes e por acaso, vocês lembram-se, quando no Afeganistão pronto. Vocês lembram-se do discurso? Ai pensamos que tinha sido em geografia! Lembram-se do discurso, mas não o associaram à disciplina. É engraçado!]*

A F6 torna-se importante, na medida em que poderá envolver todas as restantes finalidades (P10), pois as docentes querem que os seus alunos sejam cada vez mais esclarecidos (P11) e também por ser um objetivo globalizante não apenas do Ensino Secundário, mas como até já pretendido e trabalhado, também no ensino básico (P12). É de realçar que a F6 já fora a finalidade de comum escolha entre as docentes entrevistadas na altura da realização do Estudo Exploratório.

À F7, *'Promove a aceitação de práticas e culturas diferentes'*, também é dado destaque pela P10, ligando-a à F11, *'Desenvolve atitudes de autonomia pessoal'*, devido a que, segundo ela,

*«A definição de cidadão aberto ao mundo, tolerante e civilizado, em sentido interventivo e aberto à civilização – É a questão essencial, que inibe situações de violência, etc. É essencial para a História. Claro que está ligada à finalidade 11, por exemplo – indivíduo participativo. É inevitável um indivíduo com autonomia pessoal. Contribuímos para a formação de um indivíduo autónomo e participativo» (42P10).*

A justificação dada pela P10 para a atribuição de importância à F7, ao estabelecer, de alguma forma, a ligação desta à F11, acaba por lhe dar relevo, tal como acontece com a P11 em relação à F11: *'Desenvolve atitudes de autonomia pessoal'*. A atribuição de importância a esta é, segundo a docente, *«Porque pensar pela cabecinha deles é muito difícil. Andam arrastados pela onda e pensam ser verdadeiros cidadãos. Não é o caso. Ainda hoje lhes disse que não de levar com toda a situação do país que se vive» (8P11)*. A P12 enfatizou ainda como uma das finalidades mais importantes, a F1: *'Identifica e valoriza nomes de agentes históricos/ acontecimentos importantes'*, porque, segundo ela, *«os miúdos precisam de se identificar com alguma coisa. Precisam de se identificar» (62P12)*.

Depreende-se dos argumentos apresentados para as escolhas das Finalidades 1, 6, 7 e 11, como sendo para estas docentes das mais importantes, que estas procuram fazer com que os seus alunos sejam cada vez cidadãos mais ativos e participativos, e naturalmente, mais autónomos, pensando por si próprios, tornando-se em cidadãos também eles cada vez mais esclarecidos. E a História tem um papel determinante nessa consecução, fazendo, a par e passo com a evolução cronológica dos acontecimentos com que consigam estabelecer correlações consigo e com a sociedade em que vivem. De qualquer forma, importa salientar que o objetivo

de contribuir para a formação de cidadãos cada vez mais ativos e participativos, não pode nunca afastar-se do processo de aprendizagem da História e que para Pais (1999: 125, 126)

*«Implica, por parte dos alunos, a apropriação de uma linguagem específica, mas essa apreensão não passa apenas por uma simples memorização, antes pela aprendizagem de operações intelectuais que permitam a construção de um determinado tipo de discurso – o discurso histórico, relativo a uma História que não é um dado mas um adquirido».*

O domínio que se colocava de seguida às docentes salientava o **Professor e a aula de História**, apresentando-se uma listagem de 12 características de um bom professor de História (CPs). Pedia-se, em primeiro lugar, o seguinte: *“Desta listagem indique as duas [características] que considera mais importantes e apresente as razões da sua escolha”* **(Q1.1).**

Nota-se alguma diversidade nas escolhas das professoras, uma vez que a única CP em comum a duas docentes (P10 e P12) é a CP8: “O professor que promove nos alunos o desenvolvimento de competências de crítica”. Relativamente a esta, a P10 considera: «Mais uma vez é o culminar de uma boa formação e de um bom ensino da História, embora o bom não deva ser usável. Um dos alvos que deve estar presente na gestão da disciplina é o pensamento crítico e de um substrato cultural e pensar sobre ele e optar sobre ele» (46P10).

Por outro lado, a P12 refere ser «fundamental» argumentando deste modo:

*[72Prof12: Os cidadãos atuais têm que ter pensamento crítico e a História tem um papel... Um dos papéis mais importante da História é promover o pensamento crítico e eles só podem se conhecerem a História, se não, não vale a pena. /73E: Está a fazer a ligação em parte a ligação também com a finalidade 6, não é? / 74P12: Exatamente./ 75E: No sentido crítico como pessoas, não é? / 76P12: Exatamente]*

Para além desta CP, em comum às docentes P10 e P12, as professoras referem outras características de um bom professor de História. A P10 acaba por referir como importantes, para além da CP8 já referida, a CP5 e a CP12. Relativamente à CP5, “O professor que tem em atenção as personalidades dos alunos”, refere:

*«Está certo, mas é utópico ao mesmo tempo. Não podemos aceitar. Daí os conflitos que temos de vez em quando. Não devemos admitir determinados desvios, quando têm a vontade de boicotar, ou de tentar pôr em causa e desafiar. Sabemos que é constante»* (48P10).

A docente, embora considere esta CP importante, considera-a também ‘perigosa’, uma vez que os alunos podem ver nela uma oportunidade para boicotar as aulas. Crê-se que a dificuldade será estabelecer o “meio-termo”, ou seja, por uma lado, procurar entender/

compreender os alunos e os seus problemas e as suas personalidades, de modo a fomentar a “empatia/ confiança” nos alunos, como um aspeto positivo para o incremento das aprendizagens. Por outro lado, importa também não deixar que os alunos se aproveitem dessa disponibilidade, para encontrarem qualquer tipo de fragilidade por parte do professor, para eventualmente manipular e até boicotar as aulas. Cremos que seria esta a perigosidade a que a P10 se referia. Relativamente à CP12, “O professor que se preocupa em saber e resolver as dúvidas dos alunos”, considera-a «essencial» (50P10), porque permite

*«Abrir caminho para aprenderem mais alguma coisa. Há alguns que dizem que eu fujo muito aos assuntos e outros que dizem que gostam muito. Há um aluno que tenho e que gosta, pois promove a discussão/ reflexão, quando interrompem com lógica e não do tipo: “lá está ela!”» (52P10).*

A P11 considera muito importantes as CP2 e CP11. Relativamente à CP2, “O professor que valoriza o manual escolar como material de estudo”, considera que «é o nosso instrumento fundamental e para o aluno também» (12P11). A escolha que esta docente fez sobre a CP11, “O professor que adapta os seus planos às intervenções, sugestões e interesses dos alunos”, justifica-se deste modo:

*«Preocupo-me muito com este aspeto. Embora às vezes seja um pouco complicado. Gosto de ir pela conversa deles, do sentido do interesse deles: as questões que eles levantam dão para seguirmos o assunto, o interesse demonstrado pelos alunos. No 9º ano nem me ouvem. Mas é a verdade» (10P11).*

A P12, para além da CP8 já assinalada e comum à P10, apresenta como importante a CP3, “O professor que ensina os modos como a História se constrói”:

*«Acho fundamental. E depois o resto vem por acréscimo: valorizar o manual, promover as competências de leitura, claro. Quer dizer, o resto vem por acréscimo, mas considero que um professor é obrigado a esclarecer as dúvidas dos alunos, claro» (76P12),*

Segundo a mesma professora é recorrente nas suas práticas diárias:

*«No sentido do método e não só, e do homem como protagonista, perceber que foram pessoas como nós e como eles que fizeram tudo e a forma gradativa como o fizeram. Na perspetiva de que foi o homem que foi construí-la como interveniente» (80P12).*

A questão que a seguir se colocava era a seguinte: “Das várias frases que caracterizam um bom professor de História que a lista propõe, selecione duas (2) e apresente as razões da sua escolha” (Q2). A listagem que se apresentava era constituída por 12 características. A P11 considerou ser «muito complicado» fazer esta escolha, uma vez que «está tudo implícito» (10P11). A única CP comum entre as docentes é a CP8, “O professor que promove nos alunos o

desenvolvimento de competências de crítica” e apenas para a P10 e P12. A escolha destas docentes, ao recair nesta CP (8), é coerente com o relevo que já haviam dado à Finalidade 6, “Contribui para a educação de um futuro cidadão ativo e participativo”, considerando-a também em simultâneo, uma das duas mais importantes. Só que nessa altura, também a P11 a salientou. Eis os argumentos apresentados pelas professoras (P10 e P12), para a seleção da CP8:

*«Mais uma vez é o culminar de uma boa formação e de um bom ensino da História, embora o bom não deva ser usável. Um dos alvos que deve estar presente na gestão da disciplina é o pensamento crítico e de um substrato cultural e pensar sobre ele e optar sobre ele» (46P10).*

*«Fundamental. Os cidadãos atuais têm que ter pensamento crítico e a História tem um papel... Um dos papéis mais importante da História é promover o pensamento crítico e eles só podem se conhecerem a História, se não, não vale a pena» (72P12).*

É de salientar, pelas palavras das docentes entrevistadas, o papel desempenhado pela História no desenvolvimento de cidadãos ativos e participativos, podendo-se mesmo invocar Magalhães (2002: 101), segundo a qual, cabe aos professores da disciplina «Contribuir para uma educação cívica e promotora de valores de cidadania, de tolerância e de intervenção. Deverão fazê-lo na perspetiva de uma sociedade aberta e plural, apostada na integração da diversidade, a partir de uma disciplina que não cessa de olhar para si própria e de se achar perplexa». Nesta aceção, também importa invocar Fonseca (2005: 89), a qual, complementa esta ideia, pois, acerca da construção da cidadania, refere que «a História tem como papel central a formação da consciência histórica dos homens, possibilitando a construção de identidades, a elucidação do vivido, a intervenção social e praxes individual e coletiva». Para este efeito, a autora refere a criação, nos anos 80 do século XX, no Brasil dos «parâmetros curriculares nacionais», onde, de forma transversal e em particular, através da História se pretendia preparar os cidadãos para o exercício numa sociedade democrática. (Op. Cit: 92). Importa ainda invocar Morais (2005) que, ao fazer incluir esta preocupação em formar cidadãos ativos e participativos numa aceção ainda mais abrangente, a educação para a cidadania, inclui a educação política e cívica voltada para os valores e para uma cidadania participativa (Op. Cit.: 105).

Depois desta escolha, eis as outras CPs referidas pelas outras docentes: P10: CP5/ P11: CP2 e CP11/ P12: CP3. Apresentam-se, de seguida, os argumentos apresentados para essas escolhas:

- CP2: “O professor que valoriza o manual escolar como material de estudo” «porque é o nosso instrumento fundamental e para o aluno também» (12P11);

---

CP3: “O professor que ensina os modos como a História se constrói”

---

*«Fundamental. E depois o resto vem por acréscimo: valorizar o manual, promover as competências de leitura, claro. Quer dizer, o resto vem por acréscimo, mas estas duas considero que um professor é obrigado a esclarecer as dúvidas dos alunos, claro» (76P12) (...) [O modo como se constrói a História] No sentido do método e não só e do homem como protagonista, perceber que foram pessoas como nós e como eles que fizeram tudo e a forma gradativa da forma. Na perspectiva de que foi o homem que foi construí-la como interveniente» (80P12).*

Esta aceção vai ao encontro das exigências programáticas, o que levou Magalhães (2002: 76) a referir que, «Com alguma frequência, programas e orientações metodológicas insistem na necessidade de dotar os alunos de competências metodológicas e de saberes que lhes permitam analisar o mundo que os rodeia e intervir, de forma crítica, nessa realidade».

---

CP5: “O professor que tem em atenção as personalidades dos alunos”

---

*«Está certo, mas é utópico ao mesmo tempo. Não podemos aceitar, daí os conflitos que temos de vez em quando. Não devemos admitir determinados desvios, quando têm a vontade de boicotar, ou de tentar pôr em causa e desafiar. Sabemos que é constante» (48P10).*

Importa salientar, a propósito, esta contribuição de Pais (Op. Cit.: 31-32):

*«É certo que uma boa parte das reformas curriculares e dos materiais de História não leva em linha de conta a opinião que os alunos têm sobre as matérias lecionadas ou – lacuna ainda mais grave – sobre a forma como essas matérias são ensinadas. Aliás (...), o que os professores mais valorizam no ensino da História não corresponde necessariamente ao que os estudantes aprendem nas aulas de História (...). O sistema educativo tem constituído um objeto de estudo onde escasseiam as referências aos sujeitos e agentes envolvidos nos processos educativos. Raramente se procuram estudar os problemas e valores vivenciados pelos jovens e professores no desempenho das suas atividades e, mais esporadicamente ainda, se consegue apreender o funcionamento do sistema educativo no contexto dos processos sociais que o afetam».*

São de facto estas considerações que, em parte, poderão consubstanciar a opinião da P10, quando enuncia a preocupação com a personalidade dos alunos como característica importante de um bom professor de História, mesmo que esse entendimento dê direito a boicotes no decurso das aulas. Depreende-se que procura ir ao encontro dos problemas dos alunos, das suas angústias e vivências, levando-os, tanto quanto possível, a estabelecer relações entre os seus quotidianos e os acontecimentos históricos lecionados.

A escolha pela CP11, “O professor que adapta os seus planos às intervenções, sugestões e interesses dos alunos”, é qualificada deste modo: «Muito com este aspeto. Embora

às vezes seja um pouco complicado. Gosto de ir pela conversa deles, do sentido do interesse deles: as questões que eles levantam dão para seguirmos o assunto, o interesse demonstrado pelos alunos. No 9º ano nem me ouvem. Mas é a verdade» (10P11).

Por outro lado depreende-se, dos argumentos apresentados pelas docentes, a importância que estas professoras dão ao manual escolar, como instrumento de uso recorrente e diário. Decorrente desta observação, invocamos aqui Abud (2007: 115), segundo a qual «o livro didático é quase o único material de apoio que o professor encontra à sua disposição e, por isso, apoia nele a parte central do seu trabalho – planeja as aulas segundo a disposição dos conteúdos, utiliza os textos em sala de aula, monta com eles um material próprio e deles retira as questões da avaliação». Ainda segundo a autora, o facto de se sentir «a ausência de projetos de formação continuada, de reuniões de professores, de discussões sobre o seu trabalho acentua a dependência do manual» (Op. Cit: 115). E, no caso português, atendendo às últimas reformas, em que se tem assistido, nomeadamente, ao agrupamento de várias unidades de gestão, algumas delas afastadas por vários quilómetros, isso poderá no terreno impossibilitar estas reuniões e discussões em regime de interação, deixando os professores cada vez mais isolados no seu espaço da sala de aula.

Mesmo que não se concorde com este papel centralizador do manual escolar, podemos ainda aqui, invocar Fonseca (2005: 49), quando refere que «alguns educadores, ao referirem-se ao uso recorrente do livro didático, afirmam: “ruim com ele, pior sem ele». Perante esta realidade afirma que o «livro didático» se apresenta «como a fonte de conhecimento inquestionável» (Op. Cit.: 55). Apesar da autora apresentar estas ideias, decorrentes do seu estudo, não partilha propriamente destas práticas, pois considera necessário «complementar o livro didático e diversificar as fontes historiográficas, com os para-didáticos em sala de aula» (Op. Cit.: 55), libertando os professores dessa «relação de submissão» (Idem: 56) ao manual.

Por outro lado, surge a ênfase no modo como a História se constrói e no papel que deve ser dado ao Homem como elemento constantemente presente em todos os factos. Enfatizam ainda o papel dos alunos e das suas intervenções, as quais deverão ser valorizadas, pressupondo que poderão mesmo alterar os planos prévios das aulas, de modo a irem ao encontro dos interesses dos alunos e até dos seus conhecimentos prévios, procurando nesse sentido, que desenvolvam as suas competências de crítica, de forma ativa e participativa.

Reconhece-se atualmente que a um bom professor de História não basta saber História e partilhamos, por isso do ponto de vista de Fonseca (Op. Cit.: 77), segundo a qual,

*«A ideia para ser professor de História, ou melhor, um “bom professor de História” é necessário apenas saber História já foi ultrapassada. Hoje, busca-se a superação da dicotomia forma/ conteúdo, uma vez que não é possível conceber uma metodologia de ensino deslocada da produção do conhecimento específico. Logo, o que se busca é a compreensão da totalidade do ato de conhecer».*

A questão que a seguir se apresentava era: *“Da lista a que teve acesso, quais são as atividades /estratégias que o colega mais executa na aula de História?” (Q3)*. A listagem que se apresentava era composta por 15 atividades (APs).

A P10 refere «tudo» (54P10). No entanto, considera que faz «muito» a AP7: “Resolvemos individualmente as fichas de trabalho”; «às vezes também o fazemos para preparar testes, por exemplo», afirma a AP9: “Desenvolvemos pequenos projetos em pares / grupos”; «às vezes» e a AP11: “Participamos em discussões e debates sobre os temas e assuntos estudados”; «quando é possível, também gosto». Em relação à AP13: “Comemoramos datas festivas, temas e personalidades com recurso a várias atividades”; «peço muito o que é que aconteceu. Não foi aquilo importante? O que quer dizer ‘sarraceno’? Procura!», relativamente à AP14: “Refletimos sobre o que aprendemos”; «a cada passo. Afinal como é que isto se liga? O que é que estivemos a dizer ontem?» e ligado à AP15: “Participamos na nossa avaliação e na dos nossos colegas” (54P10).

A P11 refere que não faz muito, por razões de tempo, as AP1, AP3, AP4 e AP5. No entanto, refere que faz, «por vezes oralmente», a AP6: “Escrevemos sínteses da aprendizagem em texto e ou em esquemas”, a AP13: “Comemoramos datas festivas, temas e personalidades com recurso a várias atividades”, «para chamar a atenção, alertando para a data»; «às vezes, sobretudo no complementar chamo muito à atenção de aspetos que já vem de trás e estão atuais» e relativamente à AP14: “Refletimos sobre o que aprendemos” (14P11).

A P12 refere a AP1: “Exploramos o manual oralmente”, a AP2: “Exploramos documentos escritos oralmente”, a AP4: “Exploramos oralmente mapas, gráficos, barras cronológicas, esquemas, etc.”, a AP6: “Escrevemos sínteses da aprendizagem em texto e ou em esquemas”, a AP7: “Resolvemos individualmente as fichas de trabalho” e a AP15: “Participamos na nossa avaliação e na dos nossos colegas” (84P12).

Comum a estas docentes encontra-se a escolha das AP6 (P11 e P12), AP13/14 (P10 e P11), AP7/15 (P10 e P12). Depreende-se daqui uma preocupação pela realização de esquemas e sínteses da matéria (AP6), eventualmente para ajudar no estudo das diferentes



matérias, tendo em vista o incremento do sucesso dos alunos. A ênfase dada às AP1, AP2, AP4 e AP7 terá a ver com o treino de competências de análise, sempre invocado pelos programas.

Pedia-se a seguir *“Desta lista escolha duas (2) das que MAIS gosta de fazer, e partilhe as suas razões” (Q3.1)*. Todas as docentes escolheram a AP2: “Exploramos documentos escritos oralmente”. A P10 considera que é «para os obrigar a raciocinar, a pensar, analisar e aumentar o vocabulário de que têm muita falta» (58P10). A P11 considera que «é uma forma de os canalizar para as questões a tratar. É mais prático, em termos de registo, até porque são umas ‘cabecinhas de vento’» (16P11). A P12 escolheu esta AP (2)

*«Porque se forem textos históricos ou historiográficos, eu acho que o aluno consegue ir buscar, consegue ele próprio ir buscar a informação que está no texto informativo porque depois o aluno pode ir ao texto informativo buscar a informação ali» (90P12).*

Assim, todas associam esta prática como sendo importante para os alunos analisarem documentos que os façam transportar para o texto informativo apresentado pelo manual, o que poderá facilitar-lhes *a posteriori* o estudo.

Depois da escolha da AP2, a P11 e P12 seleccionaram em comum a AP4: “Exploramos oralmente mapas, gráficos, barras cronológicas, esquemas, etc.”. A P11 considera que é «para os situar em termos de tempo e de espacialidade. É importante pois perdem-se no tempo. E no complementar têm muitas dificuldades em situar-se no tempo e no espaço» (18P11). A P12 justifica a sua escolha «porque os alunos, no início de cada unidade» pegam «sempre na barra cronológica e se há um mapa (...) exploramo-lo ali, no início da unidade» (92P12), até porque «para eles é mais objetivo, se não, eles perdem-se» (94P12). Funciona assim como «um guião» (96P12). Esta escolha é associada à necessidade de contextualizar os factos no tempo e no espaço e enfatizam, por mais do que uma vez, a análise de mapas e barras cronológicas e nunca os gráficos. É a dimensão do tempo e do espaço, tão recorrentemente presente nos programas da disciplina, quer no ensino básico, quer no Ensino Secundário. Esta preocupação com a dimensão do tempo pode-se relacionar com a aceção de Lee (2003), quando, a propósito do maior ou menor conhecimento e/ ou compreensão do passado, refere: «a consequência direta de os alunos não compreenderem o passado é que este se torna numa espécie de casa de gente desconhecida a fazer coisas ininteligíveis, ou então numa casa com pessoas exatamente como nós mas absurdamente tontas» (Op. Cit.: 19). Daí esta preocupação das docentes em fomentarem atividades pedagógicas em que se propicie o contacto com recursos

didáticos ligados ao tempo e ao espaço. A AP7, “Resolvemos individualmente as fichas de trabalho”, é escolhida apenas pela P10. Justifica esta escolha «para os obrigar, precisamente, a sintetizar a informação e sobre o que têm visto» (60P10), para no fundo exigir a exercitação das matérias lecionadas.

Pedia-se a seguir *“Desta lista escolha duas (2) das que MENOS gosta de fazer, e partilhe as suas razões” (Q3.2)*. Há que salientar a observação da P11, ao referir que *«não há propriamente nada de que não goste»*. Considera esta questão *«difícil»* (22P11). A única AP escolhida em comum pelas docentes é a AP11 (P11 e P12).

A P10 acabou por escolher a AP5: “Construímos mapas, gráficos, barras cronológicas”, «porque desconfio do “rigor” da concretização da atividade» e a AP8: “Resolvemos em grupo as fichas de trabalho”, «porque deve ser feito em pequenos grupos. No mínimo trabalho de pares para se trocarem impressões e tirar dúvidas» (64P10).

A P11, após ter referido gostar de fazer tudo, acabou por selecionar a AP11: “Trabalhamos com o computador e outras técnicas informáticas (pesquisa, discussão e escrita de trabalhos), «porque muitas das vezes não é muito apelativo. Sou de outra época. Muitas vezes, também porque não tenho tempo com os pequenitos. Onde as uso é só no complementar...» (26P11).

A P12 justifica esta escolha «por questões logísticas, embora este ano tenha melhorado. Já consegui alguma coisa, mas não há net nas salas» (110P12) e «eles envergonham-me» (114P12). Estas justificações associam-se a um aparente desconhecimento das TICs, coisa que os alunos parecem dominar a ponto de se considerarem os professores de «outra época» (P11) e, por outro lado, às dificuldades de logística e à falta aparente de equipamento para dar resposta às necessidades de todos os alunos. Deste modo, embora reconhecida a importância desta prática pedagógica, parece haver razões que levam à sua menor utilização. Contudo, e a propósito da realidade dos EUA, Apple (2002) refere que «quer na indústria, nas agências governamentais ou nas próprias escolas, o computador tem sido considerado como uma espécie de salvador em termos económicos e pedagógicos. A ‘alta tecnologia’ irá salvar as economias em declínio, bem como os estudantes e os professores existentes nas escolas» (Op. Cit.: 113).

O mesmo autor considera que «é quase impossível encontrar-se uma disciplina que não esteja a ser ‘informatizada’» (Idem: 126). Perante o exposto, também os nossos professores

– e não apenas os de História - e as nossas escolas têm de se render às potencialidades das novas tecnologias da informação e comunicação, de modo a aproveitá-las, bem como fazer uso dos conhecimentos que delas tem os alunos, esses já há muito rendidos a elas, de modo a que, em conjunto se estimule o interesse e o conhecimento pela História, através desta nova janela permanentemente aberta ao mundo que nos rodeia.

A P12 ainda referiu a AP10: “Desenvolvemos pequenos projetos em pares/ grupos”, «porque tenho dificuldade em avaliar o trabalho individual no grupo» (100P12). Por outro lado ainda refere «até gostava de trabalhar mais em grupo. Se soubesse avaliar bem o trabalho feito em grupo» (102P12) e ainda porque «depois eles vêm sempre dizer que aquele trabalhou mais e aquele não fez...» (104P12). Para finalizar ainda acrescenta:

*«Eles gostam de fazer [trabalhos de pares/grupos] e eu acho que até há coisas importantes, mas depois na avaliação surgem sempre problemas. Eles fazem sempre, mas como eu disse, este ano só fizeram 1. Nos outros anos fazem 2 ou 3, normalmente, 1 por período. Só que é difícil porque depois há sempre queixas. Mesmo com as fichas de avaliação» (106P12).*

A razão invocada por esta docente tem a ver com a sua dificuldade em lidar com a falta de trabalho de alguns dos alunos envolvidos neste tipo de trabalhos de grupo e, acima de tudo, com os problemas em os avaliar a eles e à atividade em si, embora considere as suas virtualidades.

A terceira parte da entrevista subordinava-se aos **conteúdos programáticos** previamente delineados entre o investigador e as respetivas professoras dos 10º e 11º anos para as aulas lecionadas (V. Quadro 6). Analisar-se-ão, como já anteriormente referido, apenas as respostas das professoras dos 10º e 11º anos, já que as respostas dadas pela professora do 12º ano serão mais compreensíveis após a análise da aula por ela dada (V. Secção 5.3), e que foi também objeto da entrevista feita a alguns dos seus alunos (V. Secção 5.4), como já referido anteriormente.

As primeiras questões colocadas foram as seguintes: “Porque escolheu estes conteúdos históricos? Quais foram os critérios para a sua sequência?” (Q4) e “O manual escolar determinou as suas decisões? Como?” (Q4.1). Eis algumas das suas respostas:

*[66P10: Teve a ver com o timing / 66E. O manual escolar determinou as suas decisões? Como? / 67P10: Não. Foi em termos de compasso do programa. / 68E: Mas o manual é para si fundamental? / 69P10: É fundamental. Absolutamente. É uma base de tratamento indispensável para os alunos e ponto de partida para outros textos/ documentação. É uma espécie de âncora e de lastro. Quanto mais*

*não seja, nós trabalhamos, tendo em conta os exames finais. Precisamos de uma convergência. Se não houvesse exames não havia problema. É importante para os alunos para terem êxito e saberem mais]*

*[30P11: Aconteceu de forma natural. O manual é que determinou de facto as decisões / 31E: O manual é fundamental?/ 32P11: Sem dúvida. Ele é a base de tudo. Sem ele nada feito. Não dispomos de muitos materiais que substituam o manual, embora os meninos se esqueçam muitas vezes dele].*

As respostas das docentes evidenciam, em primeiro lugar, que a escolha dos conteúdos decorreu da natural sequência dos conteúdos programáticos. Já no que ao manual diz respeito, consideram o seu papel determinante para esta aula e para as suas práticas quotidianas, funcionando como uma «âncora», nas palavras da P10 (69P10) e até para os alunos, pois aí encontram os diferentes fios condutores das matérias lecionadas e pode resultar, ainda pelas palavras da referida docente, no «êxito» dos discentes. As palavras da P11 elevam o manual à categoria de fundamental, pois «sem ele nada feito» (32P11). Esta visão do manual é a mesma apresentada pelas docentes entrevistadas aquando da implementação do estudo exploratório, evidenciando uma quase ‘dependência’ do manual escolar, sendo o ‘referente’ para professores e alunos que o veem como o grande, se não mesmo, o único instrumento de estudo. Esta nossa observação corrobora as ideias de autoras aqui já invocadas, nomeadamente, Fonseca (2005) e Abud (2007), quando se atribuem ao manual um papel essencial nas práticas diárias, ainda que estas não concordem com esse papel centralizador. Abud (Op. Cit: 115) refere:

*«Há, entre os métodos de ensino, a predominância das aulas expositivas, com pouca utilização de material didático, que não seja o manual escolar. Raros professores utilizavam vídeos e outros materiais audiovisuais, inexistem relatos de saídas das escolas: estudos do meio, visitas a museus e institutos culturais, coleta de depoimentos, roteiro de observação de objetos fora da escola»*

Importa salientar que estas autoras se referem a estudos efetuados no Brasil e relacionados com essa realidade. Contudo, podemos, concluir pelos comentários efetuados pelas nossas docentes intervenientes no nosso estudo, que algo de semelhante parece acontecer em Portugal. A propósito da utilização do manual em Portugal, várias são as opiniões que aqui se podiam invocar, entre outras, Costa (2007), Silva (2007), Moreira (2004), ou Gomes (2009). A este respeito, Costa (2007: 47) considera «*incontornável*» a «*utilização do manual na sala de aula enquanto recurso didático*». Ainda a este respeito, a mesma autora refere que «é um bom auxiliar para os professores, na medida em que é útil na gestão do tempo e do programa. O manual sistematiza e transporta os materiais e propõe as atividades necessárias à

preparação e às atividades das aulas» (Op. Cit.: 139). No seu estudo, concluiu que os professores revelaram o seguinte:

*«É quase unânime a opinião da importância e utilização do manual para a preparação das aulas, para a seleção das fontes e atividades que desenvolvem com os seus alunos, alegando que é o único material que os alunos possuem e evidenciando preocupações relacionadas com os contextos socioeconómicos destes e com a falta de disponibilidade de outros materiais nas escolas e biblioteca» (Op. Cit.: 213).*

A propósito do uso do manual, poderemos aqui invocar ainda Silva (2007: 2):

*«O manual de História assume, portanto, um papel privilegiado de transmissão da informação histórica e, sendo esta informação sujeita a avaliação ao longo do ano letivo, comporta também mecanismos que possibilitam não só o treino/ desenvolvimento de competência se reprodução/ compreensão de conhecimentos e níveis de utilização de informação e da comunicação adquiridos, mas também a avaliação dos alunos nessas competências».*

Moreira (2004: 15) apela também ao papel de «centralidade» do manual, ao referir que «a centralidade que tem sido atribuída aos manuais no processo de ensino e aprendizagem parece ser reconhecida por todos os intervenientes no processo educativo, desde o ministério da Educação, passando pelos professores e alunos». Gomes (2009: 99) confirma-o ao afirmar que «É por todos nós conhecido que em Portugal o manual escolar é um instrumento de aprendizagem muito valorizado que orienta as práticas e os discursos dos professores e dos alunos».

De seguida, a questão por nós colocada às docentes foi: *“De todos os conteúdos escolhidos, qual foi o que considerou mais relevante? Porquê?” (Q4.2)*. Eis as respostas dadas pelas docentes:

*[71P10: A mais relevante foi a arte gótica./ 72E: Porquê? Por se sentir mais à vontade?/ 73P10: Parece um conteúdo significativo para compreender a mudança nos finais da Idade Média, sobretudo a questão urbana e o gérmen da burguesia que corresponde a novos valores artísticos. Para além disso, obviamente, mais uma vez se pode associar este conteúdo e o seu tratamento à indispensabilidade da abordagem sociológica da arte, na sua componente histórica e não desligada do contexto].*

*«As invasões francesas e a perda do Brasil» (36P11).*

As docentes salientaram os conteúdos lecionados. No entanto, apenas a P10 justificou a importância que atribui à Arte Gótica, ligando-a às mudanças que ocorreram no final da Idade Média e até à sua componente sociológica. Já a P11 salientou algum desinteresse manifestado

pelos alunos na aula, porque, segundo ela, estes estariam mais preocupados com as matérias anteriores, uma vez que constariam no teste de avaliação que se avizinhava.

A questão colocada a seguir às docentes foi *“Para além dos conteúdos históricos que escolheu, poderiam/deveriam ter estado presentes outros que não estão por razões diversas (tempo, leituras, acesso às fontes, ...)? Quais? Porquê?” (Q4.3)*. Eis as respostas das respetivas docentes:

*«Não. Sinceramente não. Sobre isto chega, quanto a mim. Fala também das universidades e do ensino. Para alunos do 10º ano, considero que chega, para perceberem a transição» (75P10).*

*[42P11: Se calhar sim/ 43E. Por exemplo? Que conteúdos mais a aflorar aqui e que poderia ter sido aviltado?/ 44P11: Não sei. Tem a ver com o programa, não é? Orientamo-nos pelo programa. Outros conteúdos exigiriam uma apresentação diferente. Às vezes, há um assunto em que vamos mais além, mas procuro não fugir do que aqui está. O manual segue o programa. No complementar dá para nos adiantarmos um pouco mais, devido à carga horária. Agora no básico não dá].*

A P10 é lacónica na sua resposta, considerando que os conteúdos parecem ter sido mais do que suficientes, atendendo ao nível de escolaridade em presença. Contudo, a P11 parece dar a entender, inicialmente que sim, no entanto, não chega a apresentar nenhum conteúdo em particular, justificando-se com o programa e com o manual do aluno, pois este, ainda segundo ela, segue o programa e isso parece ser suficiente. Importa observar que, do discurso da docente, no Ensino Secundário é possível ir sempre mais além, em termos de conteúdos, porque a carga horária disponível para a disciplina assim o permite. Ambas as docentes acabam por dar grande relevo ao manual e a todos os recursos neles contidos, apresentando-se, mais uma vez, como o grande eixo norteador das suas práticas diárias, isto em sintonia com o anteriormente por elas referido, aquando da colocação da Q4.1.

De seguida colocou-se às docentes a seguinte questão: *“Das competências que os documentos oficiais apresentam, qual é para si a mais importante a desenvolver nos seus alunos? Porquê?” (Q5)*. A P10 referiu, *«sobretudo, a interpretação de documentos, bem como a contextualização» (77P10)*. Questionada ainda em concreto para o tema da aula - *«para a arte? A imagem?» (78E)*, acabou por referir que *«sim. É determinante e em ligação com o contexto que está a ser tratado. Por exemplo, o gótico comparado com o românico e até com o manuelino, em termos de dinâmica, mais lá para diante» (79P10)*.

A P11 referiu laconicamente «sei lá?» (46P11). No entanto, para tentar saber algo mais da docente, questionou-se: «pelo que disse anteriormente relativamente às finalidades, a espacialidade? O tempo?» (47E), acabando por referir que «é importante situarem-se no tempo e no espaço, para não desatínarem, em termos de contextualização, se não, como metem isto na cabeça, como veem as situações que se lhes apresentam?» (48P11).

Estas afirmações evidenciam a preocupação das docentes nas dimensões do espaço, dos contextos, do tempo, para além da interpretação de documentos. No caso da P10, esta até fez a ligação da sua resposta com as matérias lecionadas em concreto – a arte gótica. Estas competências aparecem recorrentemente nos programas oficiais da disciplina e não apenas do, pois, no ensino básico, também evidenciam a relevância que lhes deve ser dada. A propósito da dimensão do tempo, tão recorrentemente invocada por todos os intervenientes ligados à História e ao seu ensino, Pais (1999: 113), acerca das representações que se têm de diferentes épocas, refere que «o passado, como o futuro, é permanentemente reconstruído pelo presente. Daí que não haja uma História definitiva do passado, uma vez que cada geração a reescreve»

A questão **5.1** pedia o seguinte: *“ao planificar esta aula específica, pensou em alguma competência histórica a privilegiar? Não? Porquê?”* e a 5.2, *“Se sim, qual? Porquê?”*. A P10 explicou que «Quando estou a analisar, por exemplo o gótico, penso em 1º lugar, habituá-los a ver, a justificar, a sentir a sensibilidade estética. Só se consegue com o “olhar”, “ver”. Os recursos visuais como bases do “ver” e “interpretar” e não o simples “olhar” de “iniciado”, mas “reflexivo, gerador duma sensibilidade artística/ estética» (81P10).

Por seu lado, a P11 referiu «a contextualização em geral» (50P11). No caso da resposta da P11, esta acabou por contemplar a competência já assinalada na questão anterior e relacionada com o espaço e o contexto. No caso da P10, e atendendo aos conteúdos lecionados ligados à arte gótica, depreende-se o desenvolvimento da competência do fomento da sensibilidade estética, ao fazer com que os alunos observem as imagens com sentido crítico. Também esta competência faz parte do rol a ser privilegiado e patente nos programas oficiais da disciplina.

De seguida, confrontou-se as professoras com a **Q6**: *“Porque escolheu estes recursos? Quais foram os critérios para a sua sequência?”*. A este respeito, a P10 referiu que «a escolha

assentou em elementos fundamentais e indispensáveis: 2 ou 3 imagens e 2 ou 3 textos de suporte» (83P10) e a P11 foi perentória, dizendo:

*«Escolhi estes que estavam aqui. [manual] Até podia ter usado a transparência, mas não usei. Usei os textos, o mapa e as gravuras todas. Adoraram ver estes homens estranhos e a D<sup>a</sup> Maria, que era feiinha. Embora a beleza seja relativa, mas eles acharam que não. Ficaram escandalizados - o casamento do tio com a sobrinha (D. Miguel com D<sup>a</sup> Maria da Glória). O casamento era apenas um contrato e todos os anos acontecia. D. João VI era muito gordo» (54P11).*

A Q6 serviu de elo de ligação à **Q6.1**: “O manual escolar determinou as suas decisões? Como?”. A este propósito, a P10 esgrimiou alguns argumentos, que a levaram a apresentar, para além dos recursos do manual, outros ainda. Eis o que ela diz:

*[85Prof10: Sim, em certa medida. Todos o pressupõem, embora tivesse levado outras imagens. Eu própria pedi para que cada aluno levasse 1 imagem do gótico e a apresentasse. Eu levei 1 ou 2 livros e eu própria apresentei. Por exemplo, relativamente às ordens mendicantes, começamos por ver “O nome da rosa”, por causa dos Franciscanos na Idade Média – É um dos temas./ 86E: Viram-no na aula?/ 87Prof10: Não. Acabamos de ver hoje. Por exemplo, o Guilherme de Baskerville, em alternativa ao nome do papel assumido dos Dominicanos – indivíduos que são os líderes e se assumem como chefes da Inquisição].*

Já a P11 referiu mais uma vez de forma curta e incisiva: «Sim foi» (56P11). Mais uma vez se depreende, claramente, que o manual escolar representa o eixo norteador das práticas pedagógicas e de ensino aprendizagem, tal como já se havia constatado na Q2, “Das várias frases que caracterizam um bom professor de História que a lista propõe, selecione duas (2) e apresente as razões da sua escolha”, onde as docentes salientaram, por exemplo, a AP1: “Exploramos o manual oralmente”, para além de terem também nessa questão enfatizado a exploração de barras cronológicas, no início das novas unidades temáticas e que se encontram no manual, na abertura de cada tema e unidade.

De seguida colocou-se a **Q6.2**: “Considera que os recursos relativos ao assunto da aula disponibilizados pelo manual são adequados, desadequados, suficientes...?”. A este respeito, as docentes referiram serem adequados, embora, a P10 tenha acrescentado algo mais, dizendo: «são adequados e suficientes, se lhes abrirem pistas para outros, sobretudo se um ou dois tiverem curiosidade em procurar. E há sempre alguns. Tenho a certeza e a esperança» (89P10).

De seguida, colocou-se outra questão: “Dos recursos que usou, qual deles considera como o mais relevante? Porquê?” (**Q6.3**). A este respeito, a P10 referiu «as imagens, no que ao gótico diz respeito. Também o texto sobre as ordens mendicantes» (91P10). Já a P11 referiu



«todos, quer o texto, quer a imagem» (63P11), valorizando tudo quanto explorou, não salientando nenhum recurso em particular, enquanto a P10, atendendo aos conteúdos lecionados – arte gótica - relevou a imagem como recurso fundamental e que veio reforçar com a visualização do filme “O nome da Rosa”, referido anteriormente, e com o reforço de recursos imagéticos ao solicitar previamente aos alunos que pesquisassem e também eles levassem para aula imagens (Ver análise da Q6.1). No que diz respeito aos recursos e à sua utilização no ensino da disciplina, importa invocar aqui Andrade (2007: 235), que defende o seguinte:

*«A nova conceção de documento, que explicita sua utilização para muito além da mera função de ilustração e/ ou motivação aponta para o redireccionamento da atividade didática do professor como produtor do processo ensino-aprendizagem. Em contacto com os documentos, professores e alunos constroem, no ato de ensinar e aprender, as relações e representações entre o passado e o presente, numa experiência possível de leitura do mundo. O ensino da História a partir do trabalho com fontes documentais possibilita ainda, a professores e alunos, identificarem, recuperarem, registarem e (re)significarem no quotidiano vivido as marcas do passado».*

Este ponto de vista enquadra-se no objetivo da colocação da **Q6.4**, que a seguir foi feita às docentes: “*Como explorou os /recursos? Fichas de trabalho individuais? Em Grupo? Interação professor-aluno?*”. A este respeito, A P10 divagou um pouco mais, ao referir:

*[93P10: Chamando a atenção para as inovações no domínio da técnica/ estética do edifício. Por exemplo, o arcobotante, o arco em ogiva, quebrado, etc., ou seja, as inovações técnicas que permitiram mudanças estéticas decisivas em termos de concretização do gótico. Fiz uma ficha sobre isso, que me deu um trabalho!.. Uma mini ficha de trabalho para as duas turmas, a valer 5,5 valores./ 94E: Para recuperação?/ 95P10: Sim, para contar no domínio da avaliação geral, embora residual, mas com significado. Antes disso, também fiz algumas perguntas do caderno de atividades, feitas em grupo. Houve duas ou três por turma que prepararam o tema e depois trouxeram resumos, para eu corrigir, conforme eles quiseram].*

Já a P11 referiu [65P11: Explorei-os oralmente e recorrendo à interação professor/ aluno./ 66E: E fichas de trabalho/ grupo?/ 67P11: Não]. A P10, para além de ter diversificado a utilização e exploração dos recursos do manual, ainda realizou uma ficha, com peso na avaliação, enfatizando o “trabalho” que lhe deu fazê-la e ainda a realização de algumas questões do caderno de atividades, o que foi feito em grupo. Ambas as docentes recorreram à dinâmica de interação professor/ aluno para a exploração dos diferentes recursos.

De seguida, colocou-se a questão **6.5**: “*Para além dos recursos que escolheu, poderiam/deveriam ter estado presentes outros que não estão por razões diversas (tempo, leituras, acesso às fontes, ...)? Quais? Porquê?*”, à qual responderam de forma semelhante, concordando que poderiam estar outros recursos. A P11 referiu que «*Outros podiam – claro!*

*Transparências e afins*» (69P11). Mas, mais uma vez, a P10 foi mais ‘generosa’ na sua resposta, ao referir que «Se houvesse tempo e se houvesse recursos técnicos na escola, o ideal seria dar uma aula com uma sequência muito mais desenvolvida de imagens, com mais alguns textos. Se os alunos fossem mais maduros, punha-os na net, à procura de documentação sobre o assunto» (97P10). Depreende-se desta resposta que há claramente algumas contingências e limitações à possibilidade de efetuar alguma diversificação de atividades, nomeadamente a da pressão do «tempo» (97P10) para o cumprimento dos programas, para além de outras, como, por exemplo, as limitações de natureza logística ligadas à falta de salas equipadas com computadores e com ligação à internet, o que proporcionaria a natural abertura a uma enorme e variável panóplia de recursos imagéticos, ligados à arte gótica – conteúdo lecionado no 10º ano de escolaridade. Reconhece-se o valor e a importância que outros recursos podem ter na aquisição e até na consolidação de conhecimentos, até porque, relativamente à «estratégia de procura de informação» (Teixeira, 2004: 114), «existe entre os alunos uma grande adesão a novas técnicas: net, dicionário, embora a grande fonte na busca da informação continua, sendo o manual».

Colocou-se de seguida a questão: “*Fez uma síntese? Ou foram os alunos? Por escrito (texto ou esquema)? Ou oralmente? T.P.C.?*” (Q6.6). A P10 referiu: «Claro.... Evidente. Entre outras coisas, para fazerem essas sínteses, que eles depois fizeram. E depois, há alunos encarregados de fazer/ preparar o tema, que depois fizeram» (99P10). E a P11 referiu também que «a síntese é feita sempre. Feita posteriormente, na aula seguinte» (71P11). Perguntou-se-lhe “como?”, a que ela referiu que pelo «Feedback, para os situar e os fazer recordar, o que foi trabalhado» (73P11). Estas sínteses são feitas de forma diferente: a P10, por meio de sínteses, que são elaboradas pelos alunos, através de uma preparação prévia do tema, antes de ser abordado pela docente. Já a P11 fá-lo oralmente, recorrente ao feedback da matéria lecionada, permitindo verificar o grau de assimilação dos conteúdos.

De seguida, a questão com que confrontávamos as docentes foi “*Promoveu uma reflexão /avaliação sobre a aprendizagem realizada? Como? Por escrito? Oralmente?*” (Q6.7). A P10 referiu, claramente, «nos TPC e oralmente, escrevendo o sumário na aula seguinte, claro!» (101P10). Já a P11 referiu que o fez «mas sempre oralmente, embora às vezes, por escrito» (75P11). Depreende-se das suas respostas que a reflexão é feita, maioritariamente, de forma oral, ainda que tirem ilações também, quando pedem aos alunos a realização de TPC, ou outras formas de registo escrito. A reflexão/ avaliação parece ser uma prática recorrente, porque

*«No processo de constituição do conhecimento histórico, os processos reflexivos e analíticos, mobilizados e articulados por diferentes metodologias, permitem compreender ou explorar práticas e representações de sujeitos humanos, históricos, que estabelecem relações entre si e com a natureza, e que são registrados em documentos de diversos tipos, sendo percebidas através de diferentes dimensões temporais: sucessões, durações, simultaneidade, ritmos» (Monteiro, 2007: 123).*

Ao aproximar-se o final das aulas pediu-se às docentes que respondessem à próxima questão: “*Como avalia a reação dos alunos ao longo da aula? (grau participação/questionamento/ interesse...)*” (Q6.8). Ambas as docentes acabaram por confirmar o subjacente à questão, ao referirem avaliar o interesse e o grau de participação dos alunos, provavelmente, através da qualidade das intervenções.

Ao acabar a nossa entrevista, solicitou-se às docentes que respondessem à seguinte questão: “*Se fosse dar a aula agora, mudaria algum dos seus procedimentos? Qual? Porquê?*”

**(Q7)**. A este respeito, a P10 referiu:

*«Como digo, se tivesse mais recursos visuais com qualidade, teria mais piada, tal como se dá História das Artes Visuais, como dei no José Estêvão [Escola Secundária José Estêvão, ou como muitos ainda dizem Liceu José Estêvão, situado no centro da cidade de Aveiro], em que tive 2 anos, em que os alunos seguiam para arquitetura, etc. Permite mais dinâmica e mais qualidade na informação, no sentido analítico, em termos técnicos e estéticos. A imagem é fundamental, neste contexto» (105P10).*

Já a P11 referiu que nada mudaria e que «fazia exatamente igual» (79P11). Questionada «porquê?» (80E), a docente referiu que «*resultou e os objetivos foram atingidos*» (81P11). A P10 enfatizou mais uma vez o papel das imagens como recurso fundamental e muito mais, quando se abordam temáticas relativas à arte e quando as plateias são constituídas por alunos com vocações e/ ou ambições futuras relativas ao domínio das artes e da estética, que não era o caso desta. Contudo, depreendeu-se do discurso das duas docentes que os objetivos terão sido atingidos e os recursos, para além de adequados, terão sido suficientes para a consecução da aula.

### **5.3 A aula do 12º ano de escolaridade**

#### **Introdução**

A aula lecionada no 12º ano de escolaridade abordou os seguintes conteúdos: “Portugal - do autoritarismo à democracia: Imobilismo político e crescimento económico do pós-

guerra a 1974; Coordenadas económicas e demográficas: A estagnação do mundo rural; A emigração; O surto industrial”. Importa relevar, que, previamente, a docente titular da turma informou os alunos sobre os procedimentos que levariam à audiogravação da aula. O investigador também solicitou a autorização aos Encarregados de Educação, sobretudo os de menores de idade. Para além de se proceder à audiogravação, e como havia algum receio que, em termos técnicos, alguma coisa falhasse, o investigador solicitou à docente a sua permissão para a presença dele na sala de aula. Simultaneamente, enquanto era feita a audiogravação, o investigador ia tomando notas, tendo percecionado também o “clima” que se viveu durante toda a aula, ou seja, o de alguma ‘informalidade’ e até de um grande ‘à vontade’, se não mesmo de boa disposição. Este ambiente constatou-se pela forma voluntariosa com que os alunos iam procedendo às suas intervenções, manifestando grande interesse pelos assuntos abordados. Importa ainda salientar que, em termos de suporte teórico da nossa análise, assumimos que o espaço de sala de aula permite a constituição de uma verdadeira “comunidade discursiva”, na aceção de Bernié (2002), ainda que o tipo de linguagens utilizadas difiram de disciplina para disciplina, o que leva o autor a referir que «La conception du langage et de son rôle dans les apprentissages n’est pas la même en français, en mathématiques, en sciences de la vie et de la terre, en histoire - géographie, etc. Ainsi se construit la prise de conscience de similitudes et de différences, d`ailleurs susceptibles de se déplacer» (2002: 78).

Assume-se, portanto, que o caso específico do espaço da sala de aula de uma disciplina como a de História implica a utilização de terminologia e conceitos próprios e específicos da mesma.

*«Dans les situations scolaires, qui sont toujours communicatives, chaque participant, à travers ce qu’il y apporte, engage une image de lui-même. Toute attitude de renoncement face aux difficultés des situations revient à renoncer à la construction d’un univers commun. Il en résulte que la construction d’un espace de développement proche suppose la reconstruction d’un tissu communicative» (Op. Cit: 82).*

É neste contexto e ambiente que se poderá propiciar a relação professor – aluno, estabelecendo-se contextos/ elos de ensino e aprendizagem, em situações específicas, como por exemplo na realização de debates em que se podem confrontar pontos de vista, em que os valores individuais se confrontam, ou tão-somente em atos que se podem isolar, aliados à análise de fontes históricas concretas e onde a linguagem específica da História estará presente. O mesmo deverá acontecer com outros saberes disciplinares específicos. Importa assumir:

*«Parler de la relation entre langage et construction des savoirs dans les diverses disciplines suppose un effort d'explicitation sur les notions, postulats et principes sur lesquels se sont bâties les diverses modélisations en présence. Il faudra sans doute payer d'un prix assez lourd l'exploration épistémologique et historique des diverses matrices disciplinaires dans leur relation aux communautés discursives auxquelles elles se réfèrent» (Op. cit: 87).*

De modo a que todos os interlocutores em presença consigam acompanhar e compreender as mensagens que possam ser veiculadas, o professor tem de estar atento a qualquer tipo de 'ruído' que possa pôr em causa o ato comunicacional. O não compreender determinado aspeto em particular, uma simples expressão ou conceito utilizados, pode desencadear 'ausências' por parte dos alunos, pondo naturalmente em causa as aprendizagens.

«Entrer dans une communauté discursive historienne, c'est s'inscrire dans un réseau de sens et de manières de penser, agir, parler, écrire propres à la communauté historienne», afirma Marec et al (2011: 7) que investigaram os textos e as práticas dos saberes escolares (Matemática, Ciências e História). Este estudo abrangeu três turmas do 3º ciclo (francês) tendo sido utilizados registos áudio e vídeo. A análise das transcrições levou o autor a concluir que «Ces pratiques ordinaires sont souvent marquées par l'omniprésence de la parole enseignante et la faiblesse de la parole des élèves, notamment des interactions verbales entre élèves» (Op. cit: 10). Releva-se, pois, o 'protagonismo' e a 'centralidade' dos discursos na figura do professor.

Partilhamos da opinião de Marec et al (Op. Cit: 16) quando afirma que «la dimension disciplinaire des discours comme genres historiquement constitués et référés à une communauté instituée nous semble fondamentale pour comprendre les pratiques langagières des élèves». Ora isto remete-nos não apenas para o(s) grupo(s) de pertença, o que, na nossa realidade, é a turma, mas também para a inclusão do professor nesse grupo. Mais salienta:

*«Ce qui importe pour l'apprentissage des pratiques de savoir (production et communication), c'est le désaccord : c'est lui qui permet de dépasser l'opposition vrai/faux – celle des pratiques du cours pseudo-dialogué – pour aller vers la reconstruction de la justification de l'explication. Cette dernière s'appuyant bien entendu alors sur les documents et les savoirs précédemment construits» (Op. cit: 21).*

Há aqui uma clara defesa da discussão, já que em todas as disciplinas é essencial que «... les enseignants sont conduits à mettre les élèves en situation d'interprétation d'un fait» (Jaubert et al : 2010: 3), situação onde os professores correm o risco de centralizarem os discursos nas suas pessoas, desvalorizando o papel dos alunos. Há contudo fatores que podem intervir e fazer alterar os discursos dos diferentes 'agentes' envolvidos no processo comunicacional, como, por exemplo, os materiais utilizados de natureza informática, que os

podem bloquear ou criar constrangimentos à sua interação. Outro tipo envolverá as intervenções dos sujeitos que poderão fazer mudar o rumo do(s) discurso(s) 'intencionais', ou seja, neste caso, com o rumo previsto pela planificação inicial duma aula. Importa assim ter em conta que «há uma relação necessária entre o dizer e as condições de produção desse dizer. Essa relação constitutiva entre o discurso e a sua exterioridade (o sujeito e a situação) é a marca fundamental da análise do discurso» (Barbisan, 1995: 12).

No nosso estudo e na análise da aula audiogravada partilhamos do pensamento de Jaubert et al. (2010) já que também no seu estudo procuraram analisar as interações verbais de modo a compreender a sua organização a diferentes níveis, tais como a sequência, as diferentes fases da aula e a sucessão das tomadas da palavra (Professora; Alunos), e em unidades de análise (UA)<sup>33</sup> (V. Capítulo 3).

A análise da aula foi sustentada por dois tipos de categorias que agora relembramos (V. Capítulo 3 – Metodologia de investigação). A primeira focou as unidades textuais *narrativas* tendo sido usadas as seguintes: Tempo (TE), Espaço (ESP), Causas (CAU), Consequências (COM), Julgamento/ Interpretação Pessoal (JUL), Apresentação de fatos (AFA-In: informativa/ AFA-Ex: explicativa), Rotinas (ROT) e Outros (O). Neste tipo de discurso é frequente a presença simultânea de objetos (causas e consequência, por exemplo) no mesmo enunciado, de modo a gerir de um modo fluido a informação e a dar-lhe uma base textual coerente. Assim, são contempladas também categorias compostas que aparecerão nas tabelas /quadros sempre que presentes nos episódios.

A segunda centra-se nas unidades textuais *interrogativas* que configuraram o questionamento histórico e incluíram as seguintes: Tempo (Pg/TE), Espaço (Pg/ES), Causas (Pg/CAU), Consequências (Pg/CON), Julgamento/Interpretação Pessoal (Pg/JUL), Pedido de informação que se dividiu em duas subcategorias: Pg/IE-Informação específica; Pg/INE- Informação não específica). Por fim, existe a categoria -Outras (Pg/O).

Analisaremos, de seguida, cada episódio, deixando a sua discussão e comparação para a secção final e para o capítulo final desta dissertação.

---

<sup>33</sup> É de relembrar as siglas que doravante serão utilizadas: **UA /UAs** (unidades de análise; plural) e a tomada da palavra (**TP**) /**TPs**

## 1. 1º Episódio - “Leitura dos resumos-TPC”

Este episódio [1-48] aborda a realização de um TPC (trabalho para casa). Este momento consistiu na seleção de 2 ou 3 alunos que redigiram resumos sobre o que foi abordado na aula anterior, que, depois de corrigidos pela professora, foram dados a conhecer aos restantes colegas. Esta tarefa pretende desenvolver nos alunos as competências de análise e de síntese.

Este episódio começou com um período de tempo alargado (ROT/34UAs), composto de unidades de análise designados como ‘rotina’, dedicado a comentários sobre os alunos retardatários, à saudação feita com os bons-dias, à discussão sobre a correção ou não dos testes de avaliação, e ao estado de ansiedade que os alunos demonstram nos seus comentários, relativamente aos resultados: «Mas eu vou tentar subir para o próximo» (8AI). É neste período de tempo que a professora escreve o sumário no quadro (11P). Entretanto, evidencia alguma admiração pela ausência de alguns alunos, o que desencadeia uma interação verbal sobre a aluna que participou no “Dia da Defesa Nacional”, as coisas que lá se passaram (a “fome” que padeceu).

*[«28A: Deram-nos alheira professora! Não alheira de brincar! Passamos fome»*

*29P: E alheira é bom! O que é comida de brincar?*

*30AI: Não sabe a nada (...).*

*31P: O teu não está corrigido. Pois eu sei mas já tinha sido feita a correção. (...)*

*33P: Se calhar... Este é do Jorge. Caiu café e rasguei-lhe aqui um bocadinho. [Risos]. Ele se calhar não nota»].*

Assiste-se também à entrega dos trabalhos de casa corrigidos, que a professora referiu na sua entrevista que são de seguida lidos e comentados. A professora vai interrompendo, pontualmente, para corrigir um ou outro aspeto, até aprovar o resumo feito (JUL). Assiste-se a alguns procedimentos de rotina (ROT), nomeadamente relativos ao envio dos resumos por e-mail: «Não quero em papel. Mandas por e-mail, ou envia para a Raquel» (39P). Assiste-se também ao sorteio de dois alunos para fazerem o resumo da aula objeto do nosso estudo (41P2).

A sua análise e categorização permitem-nos construir uma tabela onde é visível a distribuição das unidades de análise pelas categorias de *natureza narrativa*. Nela foram retiradas as que foram apelidadas de rotina inicial [1-34] (V. Tabela 1)

**Tabela 1: Distribuição das unidades de análise pelas categorias – Narrativas (T- UAs=18\*)**

1º Episódio [35-48] – Resumos dos alunos (T- TPs=13)

<b>Categorias</b>	<b>Professora</b>	<b>Alunos</b>
<b>Simples</b>		
<b>ESP – Espaço</b>	-	-
<b>TE – Tempo</b>	-	-
<b>CAU – Causa</b>	-	-
<b>COM – Consequência</b>	-	-
<b>JUL – Julgamento</b>	1	-
<b>AFA-In – Indicação</b>	1	1
<b>AFA-Ex – Explicação</b>	1	-
<b>ROT – Rotina</b>	<b>8</b>	<b>5</b>
<b>O – Outros</b>	-	-
<b>Compostas</b>		
-	-	-
* T= total		

A maioria das unidades de análise converge para a categoria ROT (rotina), quer para a professora (8 UAs), quer para os alunos (5 UAs). Este facto reforça o tom deste episódio que dedicou muito do seu tempo inicial (34 UAs) a enunciados rotineiros. As restantes categorias: AFA-In, AFA-Ex e JUL registam apenas uma frequência, por resultar da leitura de um trabalho e do qual surgem apenas algumas dúvidas pontuais.

Para as categorias que versam enunciados de natureza *interrogativa* eis a tabela 2:

**Tabela 2: Distribuição das unidades de análise pelas categorias – Interrogativas (T- UAs=18\*)**

1º Episódio [35-48] Resumos dos alunos (T- TPs=13)

<b>Categorias</b>	<b>Professora</b>	<b>Alunos</b>
<b>Pg/ES - Espaço</b>	-	-
<b>Pg/TE - Tempo</b>	-	-
<b>Pg/CAU - Causas</b>	-	-
<b>Pg/CON - Consequências</b>	-	-
<b>Pg/JUL - Julgamento</b>	-	-
<b>Pg/IE – Informação específica</b>	-	1
<b>Pg/INE – Informação não específica</b>	-	-
<b>Pg/O - Outras</b>	-	-
* T= total		

Atendendo à dimensão do episódio, poucas foram as categorias registadas, recaindo em maior número sobre as narrativas (17 UAs) e tendo ocorrido apenas uma nas categorias interrogativas (PG/IE) e que surgiu ligado a uma dúvida sobre o significado da sigla OPEP (40AI).



## 2. 2º Episódio - “Leitura do Friso de imagens”

O 2º episódio [49-77] centrou-se na leitura de um friso com imagens alusivas ao período histórico abrangido pela unidade temática - “Portugal - do autoritarismo à democracia: Imobilismo político e crescimento económico do pós-guerra a 1974; Coordenadas económicas e demográficas: A estagnação do mundo rural; A emigração; O surto industrial”. Este friso de imagens tinha como objetivo iniciar o tema. Na tabela seguinte vemos a distribuição dos enunciados narrativos pelas categorias (V. Tabela 3).

**Tabela 3: Distribuição das unidades de análise pelas categorias – Narrativas (T- UAs=44\*)**

2º Episódio [49-77] – Leitura do friso de imagens (T- TPs=28)

<b>Categorias</b>	<b>Professora</b>	<b>Alunos</b>
<b>Simples</b>		
<b>ESP - Espaço</b>	1	2
<b>TE - Tempo</b>	3	1
<b>CAU - Causa</b>	-	-
<b>COM - Consequência</b>	-	-
<b>JUL - Julgamento</b>	5	1
<b>AFA-In - Indicação</b>	<b>7</b>	<b>11</b>
<b>AFA-Ex - Explicação</b>	-	-
<b>ROT - Rotina</b>	2	1
<b>O - Outros</b>		
<b>Compostas</b>		
-	-	-
* T= total		

É neste episódio que se toma contacto com o assunto específico da aula. A maioria das categorias converge para as de tipo AFA-In, tanto para a professora (7 UAs), como para os alunos (11 UAs) que se referem de um modo quase telegráfico às figuras representadas. Estes vão recebendo a aprovação por parte da professora – (JUL- 5 UAs) com expressões como: «Muito bem!» (51P), «Exatamente» (59P1). Ela não se coíbe também em direcionar o seu julgamento às personagens apresentadas nas figuras: «O 1º está muito novo! Ramalho Eanes» (74AI) ou «(...) O Álvaro Cunhal ainda está muito novo e está um bocado mais bonito, por acaso. Não se nota ainda aquelas longas sobrancelhas! Tem as sobrancelhas pretas» (77P1). Importa ainda salientar que não há qualquer registo de ocorrência de categorias narrativas compostas.

Neste episódio de natureza introdutória à unidade assistem-se a comentários muito ligeiros acerca das personalidades contidas no friso, adiando de alguma forma a veiculação de informações, que poderiam já ser bastante importantes neste momento, aproveitando a sua presença no período de tempo abrangido pela unidade. Poderiam servir para uma primeira elucidação sobre alguns factos, “espicaçando” os alunos, despertando-lhes a curiosidade por

esse momento histórico, que marcara a transição do Estado Novo para o Portugal democrático. Este adiar da informação volta a ocorrer no episódio seguinte (3º).

De seguida apresentam-se as categorias de tipo *interrogativo* (V. Tabela 4).

**Tabela 4: Distribuição das unidades de análise pelas categorias – Interrogativas (T- UAs=44\*)**

2º Episódio [49-77] – Leitura do Friso de imagens (T -TPs=28)

<b>Categorias</b>	<b>Professora</b>	<b>Alunos</b>
<b>Pg/ES - Espaço</b>	2	1
<b>Pg/TE - Tempo</b>	2	-
<b>Pg/CAU - Causas</b>	-	-
<b>Pg/COM - Consequências</b>	-	-
<b>Pg/JUL - Julgamento</b>	-	-
<b>Pg/IE – Informação específica</b>	<b>15</b>	1
<b>Pg/INE – Informação não específica</b>	1	-
<b>Pg/O - Outras</b>	-	-
* T= total		

Relativamente às unidades de análise de tipo interrogativa, elas decorrem de pedidos de interpretação por parte da professora e da reformulação de algumas questões colocadas aos alunos. Daí o maior número de ocorrências na categoria Pg/IE (15), por oposição a apenas 1 registo deste tipo da autoria dos alunos. As outras questões versam o tempo (TE) e o espaço (ES), como por exemplo «Quais eram as nossas colónias mais importantes, onde houve guerra?» (53P1).

Curiosamente, neste episódio começa-se a verificar uma prática, que passará a ser recorrente sobretudo no próximo episódio, onde a professora vai adiando a informação e explicação de acontecimentos que vão surgindo, como neste caso, quando se refere à «Chamada Primavera Marcelista. Falaremos dela mais adiante» (63P2). Fala da informação de forma meramente indicativa, não voltando nunca mais a ela ao longo da aula, remetendo essa possibilidade para futuras aulas. O que se depreende é que os alunos, pelo facto de se efetuar uma mera alusão a factos e/ ou figuras, podem ficar sem perceber a importância e a relevância da sua colocação nesse friso. Cremos que este é um problema sobre a forma como se devem efetuar as explicações e/ ou interrogações acerca das fontes que se analisam nas aulas. Defende-se que elas não podem ser adiadas, possibilitando a permanência de dúvidas ou incompreensões por parte dos alunos, seja neste nível, onde se espera que os alunos tenham um maior poder de abstração e de maior entendimento, seja no caso de alunos do 3º ciclo do ensino básico. Esta prática, que alguém chamou de 'soluçada', poderá pôr em causa as

aprendizagens, uma vez que serão incapazes de estabelecer relações entre factos, imagens, datas ...

### 3. 3º Episódio “Leitura de cronologia - 1945 a 1985”

Neste episódio [77-118] – “Leitura de cronologia - Recurso nº 4: “S/ título - Datação de factos desde 1945 a 1985” registaram-se 50 UAs convergindo para os resultados distribuídos por cada categoria, referentes aos enunciados *narrativos*, patentes na tabela que a seguir se apresenta (V. Tabela 5).

**Tabela 5: Distribuição das unidades de análise pelas categorias – Narrativas (T - UAs=50\*)**

3º Episódio [77-118] – Leitura da cronologia - (T- TPs=41)

<b>Categorias</b>	<b>Professora</b>	<b>Alunos</b>
<b>Simples</b>		
<b>ESP - Espaço</b>	1	-
<b>TE - Tempo</b>	3	<b>13</b>
<b>CAU - Causa</b>	-	-
<b>COM - Consequência</b>	-	-
<b>JUL - Julgamento</b>	5	-
<b>AFA-In - Indicação</b>	<b>15</b>	<b>17</b>
<b>AFA-Ex - Explicação</b>	-	-
<b>ROT - Rotina</b>	3	-
<b>O - Outros</b>		
<b>Compostas</b>		
<b>CAU/COM</b>	<b>4</b>	-
<b>TE/ESP</b>	3	1
* T= total		

A maioria das categorias narrativas converge nas do tipo AFA-In, quer por parte da professora (17 UAs), quer por parte dos alunos (17 UAs). As categorias do tipo AFA-In encontram-se ligadas a intervenções quase ‘telegráficas’, apresentando e informando de forma rápida os diversos acontecimentos que vão surgindo na cronologia e lidos pelos alunos. Nesta sequência, a professora vai emitindo um ou outro julgamento (JULG), com comentários de apoio como este: «Muito bem! Continua» (93P). Tal como já referido no episódio anterior - 2º Episódio [49-77] – Leitura do Friso de imagens – Recurso nº 1, continua a assistir-se ao surgimento de informação/ explicação que vai sendo adiada por parte da professora<sup>34</sup>:

*[«81P: Depois falaremos disso. Continua... (...)*  
*83P: Vamos também falar depois disso. (...)*  
*85P3: Depois falamos disto. Continua... (...)*  
*91P: Falaremos disto depois com mais pormenor. (...)*

<sup>34</sup> Esta sequência está truncada de modo a salientar apenas as falas que indicam um adiamento do fornecimento de informação.

95P: *Mas depois vemos o que aconteceu. (...)*  
99P: *Falaremos mais adiante. (...)*  
103P: *Falaremos também adiante. (...)*  
115P1: *Tudo isto, vamos dar nesta unidade. (...)*  
115P4: *Vamos ver mais adiante. (...)*  
118P1: *Mas vamos depois falar disso adiante»].*

De facto, a professora limita-se a introduzir os factos não os desenvolvendo e não aproveitando a oportunidade de os explicar, mesmo que fosse de forma sintética, mas que poderia fazer com que os alunos ficassem mais bem informados sobre esses acontecimentos e até pudessem estabelecer outro tipo de relações, extrapolando informações, sobretudo no que concerne à relação entre a sucessão dos factos a que vão assistindo.

Em termos de categorias narrativas de tipo composto registam-se 4 UAs do tipo CAU/COM (91P, 115P1, 115P4 e 115P6), centradas na Professora e 4 UAs nas categorias TE/ESP, sendo 3 da autoria da professora (115P3, 115P5, 115P6) e 1 dos alunos (106AI). A maioria destas categorias concentra-se nas últimas intervenções da professora que ocorreram no final deste episódio.

De entre as UAs de tipo CAU/COM, a título de exemplo, observamos o seguinte:

*«Claro que... Pronto. Depois iremos falar nestas eleições, porque estas eleições sobressaltaram o regime – São de facto aquelas que vão pôr o regime em sobressalto e que, enfim, mais perigos apresentaram para o regime salazarista. Falaremos disto depois com mais pormenor» (91P).*

Relativamente às categorias TE/ESP, um dos exemplos a servir de referência neste episódio, podemos destacar as seguintes TPs:

*«Mas, o que eu queria dizer, a tentativa, ou melhor, a esperança – É melhor dizer assim, a esperança que,... que a 2ª Guerra Mundial iria trazer alguma mudança ao regime político português esbateu-se, porque se mantém o status quo existente, portanto, a situação existente mantém-se após a 2ª G.M. O regime sem qualquer abertura» (115P3).*

*«1973 – A ONU reconhece a independência da Guiné Bissau» (106AI).*

Nota-se, a partir deste episódio, que os números totais de categorias narrativas compostas são em reduzido número e, quando ocorrem, inserem-se nas de tipo CAU/COM e TE/ESP, como as que se registaram neste episódio

Analisando a distribuição das unidades de análise pelas categorias de tipo *interrogativo*, obtivemos os seguintes resultados expressos na Tabela 6, que a seguir se apresenta.

**Tabela 6: Distribuição das unidades de análise pelas categorias – Interrogativas (T -UAs=50\*)**

3º Episódio [77-118] – Leitura da cronologia 1945 a 1985” (T -TPs=41)

<b>Categorias</b>	<b>Professora</b>	<b>Alunos</b>
<b>Pg/ES - Espaço</b>	-	-
<b>Pg/TE - Tempo</b>	-	-
<b>Pg/CAU - Causas</b>	-	-
<b>Pg/COM - Consequências</b>	-	-
<b>Pg/JUL - Julgamento</b>	-	-
<b>Pg/IE – Informação específica</b>	<b>5</b>	<b>2</b>
<b>Pg/INE – Informação não específica</b>	-	-
<b>Pg/O - Outras</b>	-	-
* T= total		

Os únicos registos concentram-se na categoria Pg/IE. Estes devem-se a questões lançadas pela professora (5 UAs) relativas à sucessão de acontecimentos que vão ocorrendo na leitura da cronologia, tal como as interrogações (2uas) por parte dos alunos que apresentam dúvidas surgidas no confronto com os factos, como por exemplo: «Censura?» (104AI), ou «Quando acabou a guerra colonial?» (117AI).

Estes resultados evidenciam um número superior das tomadas da palavra da professora relativamente ao dos alunos, o que se deverá ao facto de se tratar de uma unidade que se iniciava agora, resultando por isso, num eventual desconhecimento da maior parte dos acontecimentos patentes na cronologia e que se podia ligar a uma maior insegurança nas intervenções dos alunos, não questionando a professora, aguardando, talvez, pelo avançar da matéria, altura em que podem invocar e até relacionar o diferentes factos, uma vez que possuem um conhecimento mais aprofundado da matéria.

#### **4. 4º Episódio – “ Leitura de um documento historiográfico”**

O 4º episódio [118-124] é dedicado à leitura de um documento historiográfico, “O atraso português” de Adérito Sedas Nunes (1968), e registaram-se 9 UAs do tipo *narrativo*, distribuídas do seguinte modo, patente na Tabela 7.

**Tabela 7: Distribuição das unidades de análise pelas categorias – Narrativas (T- UAs=9\*)**

4º Episódio [118-124] – Leitura de um documento historiográfico (T - TP=6)

<b>Categorias</b>	<b>Professora</b>	<b>Alunos</b>
<b>Simples</b>		
<b>ESP - Espaço</b>	-	-
<b>TE - Tempo</b>	1	1
<b>CAU - Causa</b>	-	-
<b>COM - Consequência</b>	-	-
<b>JUL - Julgamento</b>	1	1
<b>AFA-In - Indicação</b>	<b>2</b>	<b>2</b>

<b>AFA-Ex - Explicação</b>	-	-
<b>ROT - Rotina</b>	<b>2</b>	-
<b>O - Outros</b>	-	-
<b>Compostas</b>		
-	-	-
* T= total		

É um pequeno episódio, atendendo ao número de unidades de análise (9), correspondendo, também e por isso, a poucos registos/ categorias. Por se tratar de um documento escrito que descreve a situação portuguesa relativamente aos países europeus mais ricos, assiste-se à emissão de juízos (JUL) comparativos com a ‘realidade atual’ (JUL): «ainda hoje é» (123A1); «ainda hoje é, mas na altura era pior» (124P1). Relativamente à categoria AFA-In, assiste-se à emissão de factos e de informações relativas aos efeitos da tuberculose, que ainda se registavam em Portugal (124P3), decorrentes da má alimentação. Neste episódio não surgem qualquer registo do tipo composto. Por se tratar de um episódio em que o recurso utilizado é ‘transparente’ nos seus dados, algo ‘dramáticos’, da situação de profundo atraso de Portugal, tal não terá suscitado grandes comentários, quer por parte da professora, quer por parte dos alunos. Curiosos são os julgamentos (JUL) que se emitiram, por comparação com a conjuntura da atualidade, também ela de crise no país a todos os níveis, relativamente ao demais estados da União Europeia.

De seguida, na Tabela 8 podem verificar-se os registos obtidos nas categorias de *tipo interrogativo*.

**Tabela 8: Distribuição das unidades de análise pelas categorias – Interrogativas (T- UAs=9\*)**

4º Episódio [118-124] – Leitura de um documento historiográfico” (tp=6)

<b>Categorias</b>	<b>Professora</b>	<b>Alunos</b>
<b>Pg/ES - Espaço</b>	-	-
<b>Pg/TE - Tempo</b>	1	-
<b>Pg/CAU - Causas</b>	-	-
<b>Pg/COM - Consequências</b>	-	-
<b>Pg/JUL - Julgamento</b>	-	-
<b>Pg/IE - -- Informação específica</b>	-	-
<b>Pg/INE – Informação não específica</b>	-	-
<b>Pg/O - Outras</b>	-	-
* T= total		

Neste episódio só ocorreu um registo e na categoria Pg/TE, por parte da Professora, ocorrida quando surge o conceito ‘capitação’, em que esta lança a seguinte questão: «Já agora, só dizer o que é isto da capitação? Sabes Inês? Então quem é que sabe?» (120P).

## 5. 5º Episódio – “Leitura de um gráfico - Mortalidade infantil”

Neste episódio [124-150] fez-se a leitura de um gráfico que apresentava a taxa de mortalidade infantil comparada (1955-1959). Registaram-se 39 UAs, que se distribuíram pelas diferentes categorias *narrativas*, como se pode ver na Tabela 9.

**Tabela 9: Distribuição das unidades de análise pelas categorias – Narrativas (T - UAs=39\*)**

5º Episódio [124-150] – Leitura do gráfico – Mortalidade infantil (T- TPs=26)

<b>Categorias</b>	<b>Professora</b>	<b>Alunos</b>
<b>Simples</b>		
<b>ESP - Espaço</b>	1	1
<b>TE - Tempo</b>	3	3
<b>CAU - Causa</b>	-	-
<b>COM - Consequência</b>	-	-
<b>JUL - Julgamento</b>	4	1
<b>AFA-In - Indicação</b>	4	9
<b>AFA-Ex - Explicação</b>	1	-
<b>ROT - Rotina</b>	4	1
<b>O - Outros</b>	-	-
<b>Compostas</b>		
<b>CAU/ COM</b>	4	1
<b>TE/ESP</b>	2	-
* T= total		

No 5º episódio, a maioria dos registos concentra-se, por parte dos alunos, na categoria AFA-In (9uas), seguida da categoria TE (3 UAs). Os restantes registos repartem-se por diversas categorias: ESP, JUL e ROT. As unidades de análise categorizadas em AFA-In corporizam respostas dadas pelos alunos a questões da professora sobre os dados expressos no gráfico: «Em 65 aumentou e depois em 73 diminuiu» (143AI). E é a factos como o transcrito que se associa outra categoria - a de Tempo (TE).

A professora regista 4 UAs nas categorias AFA-In, JUL e ROT, e 3 ocorrências na categoria TE e 1 na de ESP e AFA-Ex. A categoria AFA-In apresenta tomadas da palavra onde são dadas informações novas acerca da população, relacionando-as com certos factos:

*“Era isto. Pedia-se para a tuberculose. Morria-se de tuberculose, e portanto, a tuberculose, como vocês sabem era uma doença, que acaba por ser contagiosa, que era resultado da má alimentação e do organismo estar, portanto enfraquecido. Portanto, era este Portugal que tínhamos. A neutralidade de Portugal na guerra, como sabem, permitiu que o regime salazarista fosse sobrevivendo. Portugal não entrou na guerra e isso foi um voto a favor de Salazar. As pessoas agradeciam a Salazar. Salazar era visto quase como um Deus – Conseguiu tirar-nos desse mal» (124P3).*

Ocorrem unidades do tipo JUL, que expressam a aprovação da professora sobre as respostas dos alunos: «Muito bem» (132P1), ou «exatamente» (146P1). Outras unidades desta

categoria feitas pela professora referem-se à situação de atraso que se constatava em Portugal, como se pode ver nas seguintes tomadas da palavra:

*«Claro que nós estávamos num nível atrasado de desenvolvimento. Também estávamos desfasados em relação à Europa» (126P1);*

*«Reparem como Portugal, como nós nos estamos a distanciar da Europa. Enquanto na Europa e no mundo temos os 30 gloriosos, onde estamos integrados, em Portugal temos os 30 de atraso quase, portanto no fundo é o resultado da política salazarista. Quando digo política salazarista é toda a História e cultura salazarista. Pronto. Entretanto, claro que como eu vos disse, a agricultura mantém-se muito ativa. E o outro dos aspetos» (148P2).*

Assiste-se ainda a registos ligados à rotina (ROT) da aula, como sejam «Anabela, vamos lá. Agora tu» (128P2), ou «Tá bem. Eu continuo» (150P1). E estas situações vão acontecendo ao longo da aula.

Em termos de categorias narrativas compostas verificam-se 4 UAs de CAU/COM pela professora e por um aluno, o que é digno de registo, pois raramente se verificou na aula e neste caso se constatou na seguinte intervenção:

*«Foi o crescimento dos 30 gloriosos. E o que lhe queria perguntar era acerca disso. Porque estes resultados da nossa agricultura podem ter a ver com a industrialização, nas novas tecnologias, na agricultura...» (147A).*

O aluno evidencia uma extrapolação acerca dos dados lidos e que o leva a concluir que eles podem ser decorrentes da industrialização e das novas tecnologias, apontando as causas e as consequências desses mesmos resultados.

A outra categoria narrativa composta é o resultado da combinação Tempo/ Espaço (TE/ESP), com 2uas por parte da professora da qual damos o exemplo:

*«Reparem como Portugal, como nós nos estamos a distanciar da Europa. Enquanto na Europa e no mundo temos os 30 gloriosos, onde estamos integrados, em Portugal temos os 30 de atraso quase, portanto é no fundo é o resultado da política salazarista. Quando digo política salazarista é toda a História e cultura salazarista. Pronto. Entretanto, claro que como eu vos disse, a agricultura mantém-se muito ativa. E o outro dos aspetos» (148P2).*

A diversidade de categorias em presença poder-se-á explicar pelo recurso utilizado – um gráfico, o qual evidencia informação passível de ser analisada, questionada e até possível de ser vaticinada, em termos de perspetivação futura, uma vez que, tal como a docente refere, em termos comparativos e até com ‘ironia’, o facto de se viver os “30 gloriosos”, por parte dos países mais ricos, Portugal vive os “30 de atraso”. Para isso, os dados são explicados, também



pela grande dizimadora de vidas que era a tuberculose e que tanto afetava os grupos mais frágeis, nomeadamente as crianças. Decorrente das muitas ilações possíveis de extrair do gráfico, verificam-se registos de praticamente todas as categorias, exceção feita às de natureza CAU/COM, em termos de narrativa simples, mas já presentes nas compostas, em conjugação com as de TE/ ESP.

De seguida, apresentam-se os resultados obtidos nas categorias de tipo *interrogativo* – V. Tabela 10).

**Tabela 10: Distribuição das unidades de análise pelas categorias – Interrogativas (T- UAs=39\*)**

5º Episódio [124-150] – Leitura do gráfico – Mortalidade infantil (T - TPs=26)

<b>Categorias</b>	<b>Professora</b>	<b>Alunos</b>
<b>Pg/ES- Espaço</b>	2	-
<b>Pg/TE - Tempo</b>	3	-
<b>Pg/CAU - Causas</b>	-	-
<b>Pg/COM - Consequências</b>	-	-
<b>Pg/JUL - Julgamento</b>	-	-
<b>Pg/IE - Informação específica</b>	<b>9</b>	1
<b>Pg/INE - Informação não específica</b>	-	1
<b>Pg/O - Outras</b>	-	-
* T= total		

As ocorrências do tipo Pg/IE da autoria da professora são as que geraram (ou estão relacionadas com) as unidades de análise narrativas (v. Tabela 9) do tipo AFA-In oriundas da professora e dos alunos. Elas decorrem de um procedimento de análise dos dados em presença no gráfico e tão ricos em termos objetivos, passíveis de extrapolar a situação de ‘miséria’ vivida em Portugal, por comparação, com os países mais desenvolvidos e, naturalmente, como muito melhores condições de vida, com reflexo sobretudo no apoio à doença e aos mais desfavorecidos.

Em representação da categoria Pg/IE, por parte da professora com maior frequência de ocorrências (9), destacamos, até porque também ela se associa a uma categoria composta (TE/ESP, embora no total existam 2 ocorrências), a seguinte TP: «*Agora, Raquel, diz-me tu, o que é que estava a acontecer na Europa nesta altura, em termos económicos? Entre 50 e 70?* (146P2)

Quanto aos alunos, há apenas uma ocorrência do tipo Pg/INE, quando um aluno tenta responder a uma pergunta da professora: «*Que quer que lhe diga?*» (129AI) manifestando não a ter compreendido. Esta intervenção do aluno evidencia o que por vezes acontece nas nossas

aulas, decorrente da menor atenção dos alunos, o que os leva a não acompanharem sempre os assuntos tratados, ou então o tipo de linguagem utilizada pelos professores, nem sempre tão clara, como desejam os alunos, exigindo uma constante reformulação das explicações e até das questões, mesmo a este nível, secundário.

Importa, pois, estar em permanente 'vigília' para com estas posturas, pois, neste nível de escolaridade e neste caso em particular, consegue-se vislumbrar um grande à vontade, pela generalidade dos alunos, em intervirem, questionando e solicitando explicações. Contudo, nem sempre isto acontece, ora pela timidez, ora pela insegurança e desconhecimento dos assuntos, o que leva os discentes a fecharem-se, com consequências nos seus processos de ensino e aprendizagem.

## 6. 6º Episódio - Leitura gráfico – “A grande debandada- Emigração portuguesa”

No 6º Episódio [150-174] fez-se a leitura do gráfico “A grande debandada- Emigração portuguesa (1926-1974) ” de Rosas, F. e Brito, J. (S/data), registando-se 34uas cuja distribuição pelas categorias de *natureza narrativa* se expressam na Tabela 11.

**Tabela 11: Distribuição das unidades de análise pelas categorias – Narrativas (T- UAs=34\*)**

6º Episódio [150-174] – Leitura do gráfico – A grande debandada- Emigração portuguesa (T - TPs=24)

<b>Categorias</b>	<b>Professora</b>	<b>Alunos</b>
<b>Simples</b>		
<b>ESP - Espaço</b>	3	4
<b>TE - Tempo</b>	3	-
<b>CAU - Causa</b>	1	-
<b>COM - Consequência</b>	-	-
<b>JUL - Julgamento</b>	1	-
<b>AFA-In - Indicação</b>	<b>9</b>	<b>8</b>
<b>AFA-Ex - Explicação</b>	-	-
<b>ROT - Rotina</b>	3	1
<b>O - Outros</b>	-	1
<b>Compostas</b>		
<b>CAU/ CON</b>	2	-
<b>TE/ ESP</b>	2	-
* T= total		

A maioria das unidades de análise coloca-se na categoria AFA-In por referência a factos e informações aludidas no gráfico (P-9 UAs; AI- 8 UAs).

À semelhança do episódio anterior (5º - gráfico – Leitura do gráfico: Mortalidade infantil), também neste episódio temos UAs em representação na maioria das categorias,

simples e compostas, e também elas ligadas à análise dos dados em presença no gráfico, com a necessidade de extrapolar informações associadas à situação de atraso da população portuguesa, a todos os níveis. Em termos de exemplo da categoria AFA-In, a qual reúne o maior número de UAs, e neste caso associada à categoria de espaço (ESP), eis o seguinte excerto:

*«É a França e os países da Europa. França, República Federal Alemã, embora a Venezuela, Canadá e também EUA. Pronto. Como se sabe, a Venezuela e os EUA. Esta região da Murtosa e Madeira. Muito a Madeira e as Ilhas, Açores. Nesta região da Murtosa é muito característica a emigração para os EUA» (158P1).*

Depois, seguem-se as categorias alusivas ao espaço e ao tempo, o que parece ser coerente com o tipo de fonte que apresenta dados num espaço e período específicos (1926-1974), tendo a professora enfatizado os destinos dessa emigração ao longo das datas em causa. As restantes unidades de análise distribuem-se por outras categorias. Na última categoria – O, por surgir raramente, importa referir que se encontra ligada a um pedido dum aluno, para que a professora trauteie uma música alusiva à cantora emigrante portuguesa Linda de Suza, que tanto sucesso teve nos anos 80 do século XX em França (173A1).

Registam-se também 2 UAs (CAU/COM; TE/ESP) da autoria da professora, que apresentam um maior desenvolvimento, já que estabelecem uma ligação sequencial entre factos e resultados:

*«Eram obrigados a irem para o exército. Primeiro era porque o país não tinha empregos compatíveis nem salários compatíveis com estes jovens. Em segundo lugar, por causa da guerra colonial. Quero-vos dizer também que os nossos jovens eram do setor primário. Ok? E deste setor primário eram agricultores, filhos de agricultores. Rendeiros/ assalariados – Gente com uma baixa escolarização, no sentido, como estão a perceber, no sentido das habilitações serem muito baixas. E depois, de qualquer maneira, quero-vos dizer também que esta emigração era quase proibida, portanto, 1º, a emigração condicionada às habilitações literárias. Era preciso ter a 4ª, ou o exame da 3ª. Nesta altura não era obrigatória a 4ª classe. Nós falaremos mais adiante. Era necessário terem o Serviço militar obrigatório cumprido. Era difícil emigrar, mas um dos desideratos era ser preciso ter o Serviço militar obrigatório cumprido. Claro que muita desta gente não tinha. Claro que fugia, exatamente pela idade, para não terem que cumprir o SMO. Muitos fugiram precisamente por isso» (170P1).*

*«Agora é assim. Apesar desta emigração clandestina, eu gostava que vocês percebessem que o regime salazarista sabia dela e permitia-a, nomeadamente, houve contactos com os países de acolhimento destes emigrantes para que tivessem, portanto, para que os nossos emigrantes tivessem algum apoio social destes países, e ao mesmo tempo Portugal recebia de braços abertos as divisas dos nossos emigrantes. Portanto, as pessoas iam a salto, iam clandestinas. Muito difícil, porque muitas vezes faziam a pé, quilómetros e quilómetros. Passavam rios, para não serem apanhados pela nossa guarda portuguesa. Chegavam a França e iam para os chamados bidonvilles – os bairros de lata – mas Portugal que proibia esta emigração, aceitava as remessas de emigrantes e tinham os contactos lá fora. Era o relativo bem-estar dos nossos emigrantes, portanto este foi o nosso regime em relação à emigração. Ora muito bem. Temos aqui uma imagem dos emigrantes. Portanto, não se esqueçam que nesta altura, o*

*automóvel quase não existia. E os nossos emigrantes, quando cá vinham, utilizavam o comboio. As estações estavam cheias de emigrantes. Os comboios não eram como agora. Passavam dias e dias de comboio para cá chegarem e visitarem a família» (174P2).*

Nestas longas unidades, categorizadas CAU/COM, no primeiro caso (170P1) verificamos uma postura da professora, procedendo ao adiamento da informação, ao referir «nós falaremos mais adiante», situação que já apresentámos, nos primeiros episódios, ligados ao friso de imagens e à cronologia. Na segunda UAs (174P2) associa-se também a categoria de espaço (ESP). Importa salientar aqui que estas UAs se referem a CAU/COM, evidenciando-se como das mais longas da audiogravação, ao mesmo tempo que se salientam que categorias deste tipo (compostas) não aparecem em tão grande número, atendendo a que estamos em presença do nível de escolaridade mais elevado do Ensino Secundário, em que os discursos dos diferentes atores em presença poderiam pressupor um maior poder de abstração e até de inferência, relativamente aos diferentes conteúdos/ assuntos em presença.

De seguida, na Tabela 12, apresentam-se os registos alusivos às *categorias interrogativas*.

**Tabela 12: Distribuição das unidades de análise pelas categorias – Interrogativas (T- UAs=34\*)**

6º Episódio [150-174] – Leitura do gráfico – A grande debandada- Emigração portuguesa (T - TPs=24)

<b>Categorias</b>	<b>Professora</b>	<b>Alunos</b>
<b>Pg/ES - Espaço</b>	2	1
<b>Pg/TE - Tempo</b>	<b>4</b>	-
<b>Pg/CAU - Causas</b>	-	-
<b>Pg/COM - Consequências</b>	-	-
<b>Pg/JUL - Julgamento</b>	-	-
<b>Pg/IE – Informação específica</b>	<b>4</b>	<b>2</b>
<b>Pg/INE – Informação não específica</b>	2	-
<b>Pg/O - Outras</b>	-	-
* T= total		

A maioria das perguntas da professora é do tipo Pg/TE e ou do Pg/IE, versando as fases da emigração e/ ou pedidos sobre a informação possível de retirar do gráfico (Exemplos: Para onde? Quando?). Esta situação é semelhante ao ocorrido no 5º episódio, onde a maioria das Pg, se situava na categoria Pg/IE (9), sendo que aqui são ‘apenas’ 4. À semelhança do 5º episódio, verifica-se também que não se registam Pg noutras categorias, como sejam as de Pg/CAU/COM/JUL, evidenciando um discurso não tão ‘sofisticado’ assim, sem grande grau de ‘complexidade’, não exigindo aos alunos igual grau de dificuldade de cognição.

## 7. 7º Episódio - Leitura da letra da cantiga “Ei-los que partem”

No 7º Episódio [174-178] fez-se a leitura da letra da cantiga “Ei-los que partem”, da autoria de Manuel Freire (1971).

Quanto às categorias *narrativas* registam-se 5 UAs distribuídas como está patente na Tabela 13.

**Tabela 13: Distribuição das unidades de análise pelas categorias – Narrativas (T- UAs=5\*)**

7º Episódio [174-178] – Leitura da letra da cantiga – “Ei-los que partem” (T - TPS=4)

<b>Categorias</b>	<b>Professora</b>	<b>Alunos</b>
<b>Simples</b>		
<b>ESP - Espaço</b>	-	-
<b>TE - Tempo</b>	-	-
<b>CAU - Causa</b>	-	-
<b>COM - Consequência</b>	-	-
<b>JUL - Julgamento</b>	-	-
<b>AFA-In - Indicação</b>	-	-
<b>AFA-Ex - Explicação</b>	-	-
<b>ROT - Rotina</b>	1	1
<b>O - Outros</b>	1	1
<b>Compostas</b>		
-	-	-
* T= total		

O 7º episódio é curto, atendendo às suas 5 unidades de análise e, como tal, com poucas tomadas da palavra, registando-se, nas categorias narrativas simples, uma distribuição equitativa das ocorrências de autoria da professora e dos alunos nas categorias de Rotina (ROT) e Outros (O), onde se pede a uma aluna que leia a letra da canção (174P3) ou a solicitação de um aluno para que a professora cante a letra: «Cante stôra! [A professora trauteia um pouco a canção]» (177A1), à qual a professora responde: «Isto tem que ser pago. Não canto assim! (...)» (178P1).

De seguida apresenta-se a Tabela 14, com a síntese das categorias *interrogativas* relativas ao 7º episódio.

**Tabela 14: Distribuição das unidades de análise pelas categorias – Interrogativas (T- UAs=5\*)**

7º Episódio [174-178] – Leitura da letra da cantiga – “Ei-los que partem” (T - TPS=4)

<b>Categorias</b>	<b>Professora</b>	<b>Alunos</b>
<b>Pg/ES - Espaço</b>	-	-
<b>Pg/TE - Tempo</b>	-	-
<b>Pg/CAU - Causas</b>	-	-
<b>Pg/COM - Consequências</b>	-	-
<b>Pg/JUL - Julgamento</b>	-	-
<b>Pg/IE – Informação específica</b>	-	-

<b>Pg/INE – Informação não específica</b>	1	-
<b>Pg/O - Outras</b>	-	-
* T= total		

Tal como já havíamos dito, sendo um episódio de curta dimensão, regista apenas 1 UA do tipo Pg/INE da professora: «Não queres ler “Ei-los que partem”? Também podes cantar. Conhecem a música? [Um aluno lê a letra da canção “Ei-los que partem]» (176P).

Em termos de comentário ao episódio e à forma como foi explorado, parece-nos que poderia ter sido tirado partido do conteúdo e até do significado da letra da música, atendendo à conjuntura de censura que se vivia então (Estado Novo). Do episódio sobressai apenas a ‘simples’ leitura da letra, o que nos poderá fazer questionar se os alunos a terão percebido a leitura bem como o porquê da sua inclusão na aula, para além de ter sido um momento de alguma descontração, como por exemplo a UA 177A1: «Cante stôra! [A professora trauteia um pouco a canção]».

### **8. 8º Episódio - Leitura do artigo de jornal -“Um mundo em mudança”**

O 8º episódio [178-203] centrou-se na leitura do artigo de jornal – “Um mundo em mudança - Diário de Lisboa, 1966”, tendo-se registado 40 UAs. Este é o segundo episódio a registar mais unidades, a seguir às 50 UAs que ocorreram no 3º episódio. Os registos das categorias *narrativas* apresentam-se expressos na Tabela 15.

**Tabela 15: Distribuição das unidades de análise pelas categorias – Narrativas (T- UAs=40\*)**

8º Episódio [178-203] – Leitura do artigo de jornal - “Um mundo em mudança” (T - TPs=25)

<b>Categorias</b>	<b>Professora</b>	<b>Alunos</b>
<b>Simples</b>		
<b>ESP - Espaço</b>	3	-
<b>TE - Tempo</b>	3	-
<b>CAU - Causa</b>	-	-
<b>COM - Consequência</b>	-	-
<b>JUL - Julgamento</b>	-	-
<b>AFA-In - Indicação</b>	<b>8</b>	<b>8</b>
<b>AFA-Ex – Explicação</b>	-	1
<b>ROT - Rotina</b>	6	1
<b>O - Outros</b>	4	1
<b>Compostas</b>		
<b>CAU/ COM</b>	2	-
<b>TE/ ESP</b>	2	1
* T= total		

A maioria das ocorrências incide na categoria AFA-In e, de forma equitativa, entre a professora e os alunos com 8uas. É de sobressair a apresentação de novas informações pela professora (AFA-In) ao citar expressões utilizadas pelos nossos emigrantes quando regressavam de visita ou definitivamente: «Vocês sabem que quando veem os filhos dos nossos emigrantes vinham nas férias – os nossos “câmones”, iam para a Torreira [praia próxima] e pediam o ice-cream, a “frisa” (181P2). A esta intervenção, um dos alunos responde com algo semelhante e complementada por outra intervenção da professora:

*[«184A1: O meu primo que estava nos EUA veio no Natal passado e veio a casa do irmão dele, que é meu primo. Estava com os meus primos no meu quarto e depois diz: meninos vamos para a cozinha comer cheese-cake»/ 185P1: O Frigorífico é a “frisa”. Ainda hoje é. Mas vocês conhecem esta emigração, mas, a Murtosa, Veiros, .../ 185P2: Eu falo sempre do Joaquim Lagoeiro. Há muitas histórias, mas o que me interessa dizer-vos é dum livro dele: “Viúvas de vivos”... / 185P3: (...) Então quando iam para os EUA e Venezuela, era para toda a vida e muitas vezes já não voltavam mais. Então as mulheres vestiam-se de preto, porque eles nunca mais voltavam. Portanto eram as viúvas. Vejam a sangria de um país como este, que era pobre.»]*

A professora e os alunos vão explorando o assunto versado no artigo do jornal, ocorrendo tomadas da palavra associadas às categorias TE (2) e ESP (3) e outras, mas sobretudo do tipo AFA-In, como se pode verificar na seguinte intervenção: «Aliás, Industrialização, Portugal tem obrigatoriamente de se industrializar, portanto, a partir de 1945. Um momento. 1945-Lei do fomento industrial» (201P6).

Pelo meio deste episódio ainda surgem intervenções de Rotina (ROT), como a que se segue e que faz a Professora lembrar-se do TPC: «Ora então vamos continuar a falar no surto industrial em Portugal. É assim. Ai eu tinha o TPC marcado. Esperem lá. Eu tinha aqui à frente. É, se chegarmos lá... Já vamos ver, não se safam do TPC.» (201P3).

Importa ainda acrescentar as ocorrências ligadas às categorias narrativas compostas, onde se verificaram 2 UAs do tipo CAU/ COM feitas pela professora, e outras duas do tipo TE/ ESP. Nesta última categoria há uma feita por um aluno, que partilha o seguinte: «Ó professora, o meu trisavô foi para o Brasil. Ele tinha mulher lá e cá. Ele fez família cá e lá. Só veio 10 anos depois» (186A1).

Importa referir que, atendendo à dimensão do episódio (40 UAs), não se aponta qualquer registo de natureza mais complexa associado às categorias de CAU/COM. Por outro lado, é digno de realçar o paralelo que é feito com os hábitos e tradições da comunidade emigrante, que, ao voltar à sua terra natal, não se afastam dos “estrangeirismos” aportuguesados. É ainda deste contexto, a associação que é feita ao autor da região, Joaquim

Lagoeiro, que já havia sido proferido pela docente envolvida no estudo exploratório. Em ambos os casos, exploraram-se as ‘terríveis’ mudanças que a emigração provocou nos diferentes locais do nosso país, onde provavelmente nenhum terá escapado ao fenómeno em análise.

De seguida, apresentam-se as categorias *interrogativas* na tabela 16.

**Tabela 16: Distribuição das unidades de análise pelas categorias – Interrogativas (T- UAs=40\*)**

8º Episódio [178-203] – Leitura do artigo de jornal - “Um mundo em mudança” (T - TPs=25)

<b>Categorias</b>	<b>Professora</b>	<b>Alunos</b>
<b>Pg/ES - Espaço</b>	-	-
<b>Pg/TE - Tempo</b>	-	-
<b>Pg/CAU - Causas</b>	-	-
<b>Pg/COM - Consequências</b>	-	-
<b>Pg/JUL - Julgamento</b>	-	-
<b>Pg/IE – Informação específica</b>	7	-
<b>Pg/INE – Informação não específica</b>	1	-
<b>Pg/O - Outras</b>	-	<b>1</b>
* T= total		

A maioria das ocorrências incide nas categorias de tipo Pg/IE (7uas) e Pg/INE (1ua), ambas oriundas da professora, e apenas 1 registo é feito por alunos (Pg/O). As perguntas do tipo Pg/IE aparecem durante a análise. Eis um exemplo: «Primeiro, quem é que escreve isto? Portanto é um artigo publicado no “Diário de Lisboa”. Mas é de quem?» (187P3). Já a questão do tipo Pg/INE centra-se na solicitação da colocação: «Ora muito bem. Entretanto, em relação a isto, mais alguma dúvida?» (201P2). Também a tomada da palavra, por parte do aluno (Pg/O) que questiona a professora, de forma algo descabida, sobre a utilização do quadro: «Se tivesse só um quadro como fazia?» (202A1).

O parco número de UAs interrogativas leva-nos a reconhecer que o discurso esteve recentrado na professora e no facto de não se terem levantado situações propiciadoras de questionamento relativas ao recurso pedagógico em análise.

### **9. 9º Episódio - Leitura do texto do manual – A difícil industrialização**

O 9º episódio [203-227] centrou-se na leitura do texto do manual -“A difícil industrialização”. Nele verificam-se 31 UAs do tipo *narrativo* cuja distribuição é visível na tabela 17.



**Tabela 17: Distribuição das unidades de análise pelas categorias – Narrativas (T- UAs=31\*)**

9º Episódio [203-227] – Leitura do texto do manual - “A difícil industrialização” (T - TPs=24)

<b>Categorias</b>	<b>Professora</b>	<b>Alunos</b>
<b>Simples</b>		
<b>ESP - Espaço</b>	-	-
<b>TE - Tempo</b>	-	-
<b>CAU - Causa</b>	-	-
<b>CON - Consequência</b>	-	-
<b>JUL - Julgamento</b>	-	1
<b>AFA-In - Indicação</b>	4	1
<b>AFA-Ex – Explicação</b>	1	1
<b>ROT - Rotina</b>	<b>7</b>	<b>7</b>
<b>O - Outros</b>	-	1
<b>Compostas</b>		
<b>CAU/ CON</b>	1	-
<b>TE/ ESP</b>	3	1
-	-	-
* T= total		

As 7 ocorrências de rotina (ROT) por parte da professora e dos alunos consubstanciam a discussão sobre quem vai ler a fonte [203-209]. O mesmo se repete (quase na íntegra) mais à frente na transcrição aquando da leitura de uma nota (manual, pág. 100) alusiva à adesão de Portugal ao Plano Marshall (220P3...). As unidades do tipo AFA-In estiveram centradas na professora, e apenas uma nos alunos. Nestes registos, a professora apresenta factos e informações históricas alusivas ao Plano Marshall, à EFTA, ou OECE. Assiste-se também a um registo da categoria JUL por parte de um aluno que abona da capacidade de trabalho dos portugueses: «É mais esse espírito de serem eles a fazer e não à espera que sejam os outros» (217AI) A categoria AFA-Ex surge ligada ao conceito de “autarcia” (218P1 e 218P2), a que responde um dos alunos explicando: «É o país ser autossuficiente» (219AI). Finalmente regista-se ainda uma ocorrência na categoria Outros (O), por parte de um aluno que provocou risos, pelo comentário feito: «Não sabia ao certo e acertei!» (213AI).

Relativamente às categorias narrativas compostas, estas resultaram em 4 ocorrências do tipo TE/ESP. Registou-se ainda uma ocorrência no tipo CAU/COM por parte da Professora. As do tipo TE/ ESP ligam-se à apresentação de factos /instituições históricas (Plano Marshall, OECE, EFTA).

De seguida, apresentam-se os números alusivos às categorias *interrogativas* (Ver Tabela 18).

**Tabela 18: Distribuição das unidades de análise pelas categorias – Interrogativas (T- UAs=31\*)**

9º Episódio [203-227] – Leitura texto do manual - “A difícil industrialização” (T - TPS=24)

<b>Categorias</b>	<b>Professora</b>	<b>Alunos</b>
<b>Pg/ES - Espaço</b>	-	-
<b>Pg/TE - Tempo</b>	-	-
<b>Pg/CAU - Causas</b>	-	-
<b>Pg/COM - Consequências</b>	-	-
<b>Pg/JUL - Julgamento</b>	-	-
<b>Pg/IE - Informação específica</b>	<b>5</b>	<b>2</b>
<b>Pg/INE – Informação não específica</b>	-	-
<b>Pg/O - Outras</b>	-	-
* T= total		

As únicas ocorrências surgem nas categorias Pg/IE, em que se verificam 7 Uas (P-5 UAs; Al-2 Uas). A professora fez perguntas sobre aspetos específicos presentes no texto: «Lembram-se do que é a autarquia? O que é?» (218P2). Já os alunos, pontualmente, lançam questões do tipo: «Padre António Vieira?» (211Al) ou «Ó professora diga-me o que é a OECE?» (223Al). Curiosamente, esta última questão vem na sequência de uma questão lançada pela própria professora (222P3) para qual os alunos não sabiam a resposta.

Podemos pensar que o reduzido número de perguntas poderá ter a ver com o avançar do tempo da aula e a necessidade de analisar/ explorar todos os recursos previstos pela docente, facto que talvez tenha gerado um episódio mais recentrado na professora, onde se assiste, por exemplo, ao registo no quadro dum esquema síntese da aula.

### **10. 10º Episódio – Leitura de “A difícil industrialização, António Oliveira Salazar”**

No 10º episódio [228-] foi lido um documento de opinião de Salazar sobre o Plano de Fomento de 1953-58: “A difícil industrialização, António Oliveira Salazar” – O plano de fomento, princípios e pressupostos, 1953”. Ocorreram 22uas, tendo-se distribuído pelas categorias narrativas expressas na tabela 19.

**Tabela 19: Distribuição das unidades de análise pelas categorias – Narrativas (T- UAs=22\*)**

10º Episódio [228-238] – Leitura de “A difícil industrialização, Salazar” (T - TPS=10)

<b>Categorias</b>	<b>Professora</b>	<b>Alunos</b>
<b>Simples</b>		
<b>ESP - Espaço</b>	1	-
<b>TE - Tempo</b>	1	-
<b>CAU - Causa</b>	-	-
<b>COM - Consequência</b>	-	-
<b>JUL - Julgamento</b>	-	-
<b>AFA-In - Indicação</b>	4	2

<b>AFA-Ex - Explicação</b>	-	-
<b>ROT - Rotina</b>	<b>6</b>	<b>3</b>
<b>O - Outros</b>	-	-
<b>Compostas</b>		
<b>CAU/ COM</b>	2	-
* T= total		

A maioria das ocorrências situa-se na categoria de rotina (ROT). Por parte da Professora, eis dois exemplos:

*230P3: «[A professora escreve no quadro] 1º Plano de fomento. Podem passar se assim quiserem. Entretanto vai surgir um 2º plano de fomento (1959-64): indústrias transformadoras.*

*230P6: Passaram? [Esquema do quadro] Era para dizer para lermos o 2º Plano, na página 100».*

Por parte dos alunos, as tomadas da palavra do tipo ROT referem-se a pedidos de leitura ou têm a ver com o facto de quererem saber quem era o aluno que deveria ler a seguir: «Eu professora?» (231AI), ou sobre o fato de estarem ainda a escrever a síntese (esquema) no caderno (233AI).

As 4 uas colocadas na categoria AFA-In são enunciados que expressam meramente a defesa da agricultura por parte de Salazar e a sua recusa do plano de fomento industrial (229AI; 230P1). As duas unidades categorizadas em TE e ESP, ambos da professora, evocam apenas o local da Quimigal e a data da sua construção.

Relativamente às categorias compostas, verificam-se 2 ocorrências na categoria do tipo CAU/ COM e apenas por parte da Professora (230P5; 238P3):

*«A professora continua a escrever no quadro] Não se esqueçam que é neste 2º Plano de Fomento, com a indústria química. É aqui que entra a nossa Quimigal, antigo Amoníaco – [Indústria da cidade] Se a emigração na nossa região não foi maior, deve-se ao surgimento da indústria química, em que são agricultores de base e operários nas horas vagas» (230P5);*

*«Todos os dias aparecem notícias na televisão. Jovens investigadores ganham, e que investigação? Como vocês sabem, é assim. Champalimaud, Espírito Santo, Alfredo da Silva ligado à CUF. Foram grandes grupos económicos que foram protegidos por Salazar. Portanto como já vos disse anteriormente e como já falamos, a lei do condicionamento industrial se bem se lembram, o condicionamento industrial existia, mas Salazar permitia grandes grupos económicos: cimenteiras, etc. Pronto. Champalimaud foi um desses homens desses grandes grupos económicos e, que com o 25 de abril teve que sair do país e as suas empresas foram nacionalizadas. Mas quando morreu, grande parte da sua fortuna foi para uma Fundação de investigação, que inicialmente tinha o objetivo da cura da cegueira na Índia e agora é do foro oncológico, de alto nível» (238P3).*

Estas transcrições referem-se a categorias narrativas compostas, que ocorrem em número reduzido ao longo de toda a aula, daí as destacarmos. O facto de a aula estar a chegar

ao fim poderá explicar o recurso a estas categorias, intentando fazer uma maior extrapolação dos assuntos em presença, como por exemplo, na UA 238P3, onde se estabelece uma relação entre personalidades que tiveram destaque no período do Estado Novo<sup>35</sup> e a nacionalização dos seus bens com o 25 de abril, e regressaram à ‘ribalta’ económica na atualidade.

De seguida, apresentam-se os resultados obtidos nas categorias *interrogativas* que se expressam na tabela 20.

**Tabela 20: Distribuição das unidades de análise pelas categorias – Interrogativas (T- UAs=22\*)**

10º Episódio [228-238] – Leitura de “A difícil industrialização, Salazar” (T-TPs=10)

<b>Categorias</b>	<b>Professora</b>	<b>Alunos</b>
<b>Pg/ES - Espaço</b>	-	-
<b>Pg/TE - Tempo</b>	-	-
<b>Pg/CAU - Causas</b>	-	-
<b>Pg/COM - Consequências</b>	-	-
<b>Pg/JUL - Julgamento</b>	-	-
<b>Pg/IE - – Informação específica</b>	2	-
<b>Pg/INE – Informação não específica</b>	3	-
<b>Pg/O - Outras</b>	-	-
* T= total		

Verificam-se 2 ocorrências na categoria Pg/IE. Eis um exemplo, onde, na mesma unidade, a professora faz uma pergunta e não espera pela resposta do aluno: «Já sabes o que é a OECE? Organização Europeia para a Cooperação Económica» (238P5). O facto de a professora perguntar e de imediato dar a resposta poderá ter a ver com o culminar da aula e a necessidade de terminar a lecionação de todos os conteúdos previstos, já que, se lançasse mais questões, poderia pôr em causa o cumprimento do seu plano de aula inicial. Já relativamente à categoria Pg/INE, podemos exemplificar com a seguinte pergunta: «Jorge, lê?» (230P7). Enquanto na primeira se assiste a perguntas alusivas ao conteúdo da fonte em presença, as restantes alusivas à categoria Pg/INE têm a ver com aspetos rotineiros do dia-a-dia das aulas.

É de referir que, no final deste episódio, ocorreram apenas duas unidades de análise do tipo ROT que configuram o final da aula, ao contrário do episódio inicial onde foram categorizadas como rotineiras 34 UAs.

Após a análise de cada episódio, é possível discutir os dados apresentados, no seu conjunto, daí a criação de uma síntese geral dos dados obtidos. Esta permite ter uma **visão**

<sup>35</sup> Empresário Champalimaud; Alfredo da Silva e a CUF que têm uma importante unidade de produção sediada na área industrial local

**geral de todos os episódios e respetivas categorias mais representativas que configuram o tipo de interação decorrido nesta aula.**

Assim, e num primeiro momento, é possível apresentar os totais obtidos pelas diferentes *categorias narrativas* por episódio (v. Tabela 21).

**Tabela 21: Distribuição das unidades de análise pelas categorias\* – Narrativas simples/ Episódios (T- UAs=328)**

Episódios**	T- UAs* **	ESP		TE		CAU		COM		JUL		AFA-In		AFA-Ex		ROT		O	
		*P	*AI	P	AI	P	AI	P	AI	P	AI	P	AI	P	AI	P	AI	P	AI
<b>ROT - I</b> [1-34]	<b>34</b>																		
<b>1</b> [35-48]	<b>18</b>									1		1	1	1			8		
<b>2</b> [49-77]	<b>44</b>	1	2	3	1					5	1	7	11				2	1	
<b>3</b> [77-118]	<b>50</b>	1		3	13					5		15	17				3		
<b>4</b> [118-124]	<b>9</b>			1	1					1	1	2	2				2		
<b>5</b> [124-150]	<b>39</b>	1	1	3	3					4	1	4	9	1			4	1	
<b>6</b> [150-174]	<b>34</b>	3	4	3		1				1		9	8				3	1	1
<b>7</b> [174-178]	<b>5</b>																1	1	1
<b>8</b> [178-203]	<b>40</b>	3		3								8	8		1		6	1	4
<b>9</b> [203-227]	<b>31</b>									1		4	1	1	1		7	7	1
<b>10</b> [228-238]	<b>22</b>	1		1								4	2				6	3	
<b>ROT- F</b> [238]	<b>2</b>																		
<b>Totais</b>	<b>328</b>	<b>10</b>	<b>7</b>	<b>17</b>	<b>18</b>	<b>1</b>				<b>17</b>	<b>4</b>	<b>54</b>	<b>59</b>	<b>3</b>	<b>2</b>		<b>42</b>	<b>15</b>	<b>5</b>

**Legenda:**  
\* Tempo (TE), Espaço (ESP), Causas (CAU), Consequências (COM), Julgamento/ Interpretação Pessoal (JUL), Apresentação de fatos (AFA-In: informativa/ AFA-Ex: explicativa), Rotinas (ROT) e Outros (O).  
\*\* **ROT -I** Rotina inicial; **1.** Resumos dos alunos; **2.** Leitura do Friso de imagens; **3.** Leitura da cronologia; **4.** Leitura de um documento historiográfico; **5.** Leitura do gráfico- Mortalidade infantil; **6.** Leitura do gráfico – Emigração; **7.** Leitura da letra da cantiga; **8.** Leitura do artigo de jornal; **9.** Leitura texto do manual - página 99; **10.** Documento da opinião de Salazar; **ROT -F** Rotina Final  
\*\*\* **T -UAs** – Total de unidades de análise por episódio; **P/A** – Professora /Alunos

Sobressai desta síntese que as categorias que obtiveram mais registos de ocorrência foram, em primeiro lugar, a categoria AFA-In, num total de 54 ocorrências por parte dos professores, e 59 por parte dos alunos. Situaram-se nestas categorias, os enunciados ligados à veiculação de informação, fosse ela nova, ou não. A título exemplificativo, podemos destacar os seguintes enunciados:

*«Portanto, nesta altura também é porque como eu vos disse há um bocado, quando introduzimos a unidade didática, durante o período da 2ª Guerra Mundial houve um crescimento demográfico no país e o que fazer a tanta gente? Com tanto trabalho para lhe dar, com poucas estruturas capazes para aguentar toda esta gente» (150P3)*

*«Ele não aceita, de certa maneira, que a indústria se sobreponha à agricultura» (229AI).*

Esta AFA-In decorre duma pergunta feita anteriormente pela professora: «O que é que nos diz aqui Salazar acerca deste plano de fomento industrial?» (228P2).

A esta categoria, seguem-se os enunciados ligados à rotina (ROT) do dia-a-dia, tendo resultado em 42 ocorrências da parte da professora e 15 da parte dos alunos. Estas ligaram-se a todos o tipo de enunciados que nada tinham a ver com a informação histórica, mas sim com aspetos decorrentes da prática pedagógica em si, como os que, a título exemplificativo, a seguir se transcrevem:

«É o sumário Professora? Qual é a lição?» (10AI);  
«A gravar isto, a Professora fica com mais fome» (32AI);  
«Não sei que página é» (48AI);  
«Agora portanto, o que eu vos digo, vamos passar agora para a cronologia e pode ser... Vamos ver a cronologia. Vamos ver os principais acontecimentos desta unidade didática. Sara começa lá» (77P2).

Estes enunciados têm a ver diretamente com os intervenientes e poderão variar consoante o tipo de docente e de aluno, que, fruto da sua personalidade/ formação enquanto pessoas e até pelo papel que desempenham: Diretor de Turma, Delegado de Turma, Professora da disciplina A, ou B, entre outros, podem levar a discursos e rotinas específicas.

São de realçar também os enunciados ligados à categoria Tempo (TE), onde se registaram 17 ocorrências por parte da professora e 18 por parte dos alunos. Esta categoria aparece sempre por referência a outra(s) categoria(s), como do tipo AFA-In, ou em enunciados que apresentam de forma clara ou implícita a dimensão Tempo (TE). A título de exemplo, podemos destacar as seguintes:

«É o 1º governo constitucional. 25 de Abril. Mário Soares» (72AI)  
«Em 1949, Norton de Matos candidata-se à Presidência da República» (82AI)  
«1975-Instituição do Conselho da Revolução- Início do PREC» (110AI)  
«O Processo Revolucionário em Curso, onde se deram... é fase mais radical do regime após o 25 de abril» (113P);  
«Então agora vais-me comparar os anos entre 52-56 e 64-66» (132P2);  
«(...) Pronto. Champalimaud foi um desses homens desses grandes grupos económicos e, que com o 25 de abril teve que sair do país e as suas empresas foram nacionalizadas (...)» (238P3).

Ainda com algum significado, evidenciam-se os enunciados ligados à categoria de Julgamento (JUL) tendo havido 17 ocorrências por parte da professora e apenas 4 por parte dos alunos. Estes enunciados, na maioria dos casos, ficaram ligados à aprovação e/ ou apreciação de algum tipo de observação dos alunos. A título de exemplo, podemos aqui referir as seguintes tomadas da palavra:

«Guiné Bissau exatamente» (59P1);

«(...) Este é Álvaro Cunhal [expressão de admiração de uma aluna] Está aqui numa forma, ainda muito novo e tá um bocado mais bonito, por acaso. Não se nota ainda aquelas longas sobranceiras! Tem as sobranceiras pretas» (77P1);  
«Muito Bem! Continua!» (93P);  
«O 1º está muito novo! Ramalho Eanes» (74A1);  
«Credo!» (125A1);  
«É mais esse espírito de serem eles a fazer e não à espera que sejam os outros» (217A1).

De seguida, importa ainda salientar a categoria Espaço (ESP), onde se registaram 10 ocorrências por parte da professora e 7 por parte dos alunos. Estes enunciados registaram-se associados a outros relativos ao Tempo, contextualizando melhor os factos nos espaços onde terão ocorrido. A título exemplificativo, podemos destacar os seguintes registos:

«Certo, apesar de Portugal continuar a investir na guerra colonial, mas a Guiné já tinha sido reconhecida internacionalmente como país independente» (107P);  
«(...)Se olharem para este gráfico, poderemos ver que tínhamos uma estrutura de propriedade completamente diferente entre o Norte o Sul: Norte pequena propriedade e Sul a grande propriedade» (126P2);  
«É a França e os países da Europa. França, República Federal Alemã, embora a Venezuela, Canadá e também EUA. (...)» (158P1);  
«Angola e Guiné Bissau» (54A1);  
«Acho que é a França» (157A1).

Os restantes registos que se verificaram nas outras categorias em que houve algum tipo de enunciados não têm valores significativos, como são o caso do tipo Causa (CAU) onde apenas se obteve uma ocorrência por parte da professora. Também com valores “residuais”, obtivemos na categoria AFA-Ex 3 ocorrências por parte da professora e 2 por parte dos alunos. Como exemplos, podemos destacar os seguintes:

«Deixou de haver essa paridade do dólar com o ouro, graças ao Estado Providência» (37P1);  
«Exato. A questão é que ele diz. É que, com o fim da guerra, temos medo que os portugueses esqueçam as provações passadas. E pensam que é fácil as coisas virem de fora, então temos que continuar a desenvolver a nossa política de autarcia. Ora vejam se me entendem. [A professora repete partes do texto]. Ou seja, tem que se evitar que os portugueses esqueçam as dificuldades passadas e, ao virem produtos de fora, procederem ao racionamento. Que queiram evitar, a partir de agora mandar vir tudo outra vez de fora. Ou seja, em 1945, apesar desta lei do fomento e organização industrial, ainda permanece o espírito de autarcia» (218P1);  
«É o país ser autossuficiente» (219A1).

Finalmente, na categoria “Outras” registaram-se 5 ocorrências por parte da professora e 4 de alunos, cujos conteúdos substantivos não foram categorizáveis em nenhuma das anteriores.

«Isto tem que ser pago. Não canto assim! Agora é assim. Já agora quero-vos dizer» (178P1);

«Trauteie a música» (173A1);

«Cante stôra! [A professora trauteia um pouco a canção]» (177A1);

De seguida, apresentam-se os totais obtidos das *narrativas compostas* por episódio (V. Tabela 22).

**Tabela 22: Distribuição das unidades de análise pelas categorias\* – Narrativas Compostas – Episódios (T - UAs=328)**

Episódios**	Tua***	TE/ ESP		CAU/COM	
		*P	*AI	P	AI
<b>ROT - I</b> [1-34]	<b>34</b>				
<b>1</b> [35-48]	<b>18</b>				
<b>2</b> [49-77]	<b>44</b>				
<b>3</b> [77-118]	<b>50</b>	3	1	4	
<b>4</b> [118-124]	<b>9</b>				
<b>5</b> [124-150]	<b>39</b>	2		4	1
<b>6</b> [150-174]	<b>34</b>	2		2	
<b>7</b> [174-178]	<b>5</b>				
<b>8</b> [178-203]	<b>40</b>	2	1	2	
<b>9</b> [203-227]	<b>31</b>	3	1	1	
<b>10</b> [228-238]	<b>22</b>			2	
<b>ROT - F</b> [238]	2				
<b>Totais</b>	<b>328</b>	<b>12</b>	<b>3</b>	<b>15</b>	<b>1</b>

**Legenda:**  
 \* Tempo/ Espaço (TE/ ESP) e de Causa/ Consequência (CAU/ COM)  
 \*\* **ROT - I** Rotina inicial; **1.** Resumos dos alunos; **2.** Leitura do Friso de imagens; **3.** Leitura da cronologia; **4.** Leitura de um documento historiográfico; **5.** Leitura do gráfico- Mortalidade infantil; **6.** Leitura do gráfico – Emigração; **7.** Leitura da letra da cantiga; **8.** Leitura do artigo de jornal; **9.** Leitura texto do manual - página 99; **10.** Documento da opinião de Salazar; **ROT - F** Rotina Final  
 \*\*\* **T-UAs** – Total de unidades de análise por episódio; **P/A** – Professora /Alunos

Nas narrativas compostas registaram-se ocorrências apenas em dois tipos de categorias: de \* Tempo/ Espaço (TE/ ESP) e de Causa/ Consequência (CAU/ COM). Trata-se da conjugação de duas categorias que se relacionam entre si, pois o Tempo aparece muitas vezes associado ao Espaço onde ocorreram os factos. Por outro lado, as Causas determinam efeitos, ou Consequências. Trata-se de categorias que se determinam entre si. Desta conjugação, a maioria dos registos recaem nas intervenções da professora: TE/ ESP-12; CAU/COM-15, enquanto dos alunos se obtiveram, respetivamente 3 e 1. Vejamos os seguintes exemplos, começando pela categoria de TE/ESP:

«Já agora podes ser tu Joana diz-me tu. Quais eram os países da emigração? Olha para este gráfico. Para onde vamos? Vamos de 60 até 74?» (150P4);

«Ó professora, o meu trisavô foi para o Brasil Ele tinha mulher lá e cá. Ele fez família cá e lá. Só veio 10 anos depois» (186A1).



Relativamente à categoria CAU/ COM, vejamos os seguintes exemplos:

«Claro que. Pronto. Depois iremos falar nestas eleições, porque estas eleições sobressaltaram o regime – São de facto aquelas que vão pôr o regime em sobressalto e que, enfim, mais perigos apresentaram para o regime salazarista. (...)» (91P);

«O que se passava é que de facto, o nosso mundo rural estava estagnado. Primeiro porquê? Porque é que nós não produzíamos? 1º Motivo e se calhar o principal era o dimensionamento da propriedade. O que é que eu quero dizer com isto? Se olharem para este gráfico, poderemos ver que tínhamos uma estrutura de propriedade completamente diferente entre o Norte o Sul: Norte pequena propriedade e Sul a grande propriedade» (126P2);

«Foi o crescimento dos 30 gloriosos. E o que lhe queria perguntar era acerca disso. Porque estes resultados da nossa agricultura podem ter a ver com a industrialização, nas novas tecnologias, na agricultura...» (147A).

Importará observar que esta última categoria “CAU/COM” denota menor número de registos, por exigir maior conhecimento de factos e relação entre eles, bem como uma maior abstração para que se dê o entendimento da informação. Decorrem desta conjugação “resultados” e “respostas” aos “porquês” das coisas, por exemplo, daí naturalmente, recaírem sobretudo na Professora, pois acaba por ser ela a informar sobre a maioria dos factos decorrentes da análise das fontes, que correspondem na aula aos diferentes episódios.

De seguida, apresentam-se os totais obtidos das *categorias interrogativas por episódio* (V. Tabela 23).

**Tabela 23: Distribuição das unidades de análise pelas categorias\* – Interrogativas – Episódio (T-UAs=328)**

Episódios**	Tua ***	ESP		TE		CAU		COM		JUL		IE		INE		ROT		O	
		*P	*AI	P	AI	P	AI	P	AI	P	AI	P	AI	P	AI	P	AI	P	AI
<b>ROT-I</b> [1-34]	<b>34</b>															17	17		
<b>1</b> [35-48]	<b>18</b>												1						
<b>2</b> [49-77]	<b>44</b>	2	1	2								15	1	1					
<b>3</b> [77-118]	<b>50</b>											5	2						
<b>4</b> [118-124]	<b>9</b>											1							
<b>5</b> [124-150]	<b>39</b>	2		3								9	1		1				
<b>6</b> [150-174]	<b>34</b>	2	1	4								4	2	2					
<b>7</b> [174-178]	<b>5</b>														1				
<b>8</b> [178-203]	<b>40</b>											7		1					1
<b>9</b> [203-227]	<b>31</b>											5	2						
<b>10</b> [228-238]	<b>22</b>											2		3					
<b>ROT-F</b> [238]	<b>2</b>											1				2			
<b>Totais</b>	<b>328</b>	<b>6</b>	<b>2</b>	<b>9</b>								<b>49</b>	<b>9</b>	<b>7</b>	<b>2</b>	<b>19</b>	<b>17</b>		<b>1</b>

**Legenda:**  
\* Tempo (Pg/TE), Espaço (Pg/ES), Causas (Pg/CAU), Consequências (Pg/CON), Julgamento/Interpretação Pessoal (Pg/JUL), Pedido de informação que se dividiu em duas subcategorias: Pg/IE-Informação específica; Pg/INE-Informação não específica; Outras (Pg/O).  
\*\* **ROT -I** Rotina inicial; **1.** Resumos dos alunos; **2.** Leitura do Friso de imagens; **3.** Leitura da cronologia; **4.** Leitura de um documento historiográfico; **5.** Leitura do gráfico- Mortalidade infantil; **6.** Leitura do gráfico – Emigração; **7.** Leitura da letra da cantiga; **8.** Leitura do artigo de jornal; **9.** Leitura texto do manual - página 99; **10.** Documento da opinião de Salazar; **ROT –F** Rotina Final  
\*\*\* **T -UAs** – Total de unidades de análise por episódio; **P/A** – Professora /Alunos

Dos resultados obtidos importa destacar os que se obtiveram na categoria ROT (19 por parte da professora e 17 por alunos). Estas perguntas referem-se a procedimentos rotineiros relativos à prática pedagógica e concentradas no início e no final da aula: 17 no início e 2 no final.

De seguida há a destacar a categoria Pg-IE, cujas ocorrências têm a ver com perguntas relacionadas diretamente com os acontecimentos históricos. Obtiveram-se 49 registos por parte da professora e 9 dos alunos. A título ilustrativo, destacamos os seguintes exemplos:

*«E a seguir? Caricatura de quem? O que tinha aquele monóculo?» (65P2);*

*«O que era o MUD?» (77P3);*

*«Como é que as colónias passaram a ser chamadas?» (85P1);*

*«OPEP é? Organização dos países....» (40AI);*

*«A 1ª imagem?» (49P4);*

*«Quando acabou a Guerra Colonial?» (117AI).*

Das perguntas ligadas ao Tempo (Pg/TE) registaram-se 9 ocorrências, mas todas da autoria da professora e que se podem ilustrar com o seguinte exemplo: «É isto. Já agora, só dizer o que é isto da capitação? Sabes Inês? Então quem é que sabe?» (120P).

Das perguntas ligadas ao ESP (Pg/ESP) verificou-se uma relação de 6 ocorrências, por parte da professora, e 2 dos alunos, das quais apresentamos os seguintes exemplos:

*«Quais eram as nossas colónias mais importantes, onde houve guerra?» (53P1);*

*«Ó professora! A RFA deu-me um nó no cérebro! Isso de República Federal Alemã?» (162AI).*

Finalmente, destacamos as perguntas do tipo Pg/INE, relativas a pedidos de informação generalista onde registámos 7 ocorrências, também elas oriundas da professora:

*«Não queres ler “E-Hos que partem”? Também podes cantar. Conhecem a música?» (176P);*

*«Entretanto, em relação a isto mais alguma dúvida?» (201P2).*

Ao finalizarmos a análise da transcrição da aula audiogravada importa realçar que, comparando com a feita no estudo exploratório, verificamos uma maior diversidade de categorias, em todos os tipos, sejam elas narrativas simples ou compostas, tal como nas de tipo interrogativo. Por outro lado, evidencia-se uma maior participação por parte dos alunos, e uma maior diversidade de categorias em presença. Para se extrapolarem outras conclusões, seria necessário registar mais aulas, noutros contextos de interação e naturalmente, com outros intervenientes.

Acabamos por partilhar do pensamento de Melo et al (2012) quando referem:

*«O quotidiano da sala de aula de História ainda se marca pela presença predominante do discurso do professor seja ele de natureza explicativa ou interrogativa. A tomada da palavra é da sua iniciativa ou em diminuta frequência negociada com os alunos mesmo que, e uma vez mais, da autoria do professor que para tal os convida».*

Para concluirmos, até porque nos parece que pode ser o espelho desta nossa última observação, partilhamos e invocamos o pensamento de Jaubert et al. (2010: 14), quando afirmam que «les gestes professionnels langagiers mis en oeuvre, apparemment transversaux, se révèlent en réalité spécifiques des communautés discursives disciplinaires dans lesquelles l'enseignant cherche à inscrire les élèves». Tudo deve ser relevado no espaço da sala de aula, local privilegiado da interação, pois «a sala de aula é uma comunidade social de aprendizagem, onde a colaboração, a partilha pública e a reconstrução das ideias são essenciais para a promoção da aprendizagem» (Melo, 2013: 104).

#### **5.4 Entrevista à professora do 12º ano de escolaridade**

Como exposto na secção 4.2, a terceira parte da entrevista subordinava-se aos *conteúdos programáticos, às competências, e aos recursos* previamente delineados pelas respetivas professoras. Então, tal como aquando da realização do estudo exploratório, considerou-se que a análise das respostas dadas pela professora do 12º ano seria mais compreensível após a análise da aula por ela dada antes da entrevista feita a alguns dos seus alunos (secção 4.5). Relembrem-se de seguida, os conteúdos da unidade dada: Portugal: do autoritarismo à democracia: 2.1 Imobilismo político e crescimento económico do pós-guerra a 1974; 2.1.1. Coordenadas económicas e demográficas: A estagnação do mundo rural; A emigração.

À primeira questão “*Porque escolheu estes conteúdos históricos? Quais os critérios para a sua sequência?*” (Q4), a P12 clarifica a sua posição neste excerto da entrevista:

*[116P12: Não foi exatamente. Primeiro, porque é Portugal e acho que se deve recorrer sempre à História de Portugal. O secundário está todo mal organizado, põem ali Portugal, parece que foi posto a martelo. Pôs-se um bocadinho continuidade. Parece que o puseram ali a martelo, pronto./ 117E: Considera que todo o programa deveria ser revisto?/ 118P12: Teria que ser./ 119E: E valorizando mais a História de Portugal?/ 120P12: Acho a História de Portugal e depois a sua sequência lógica. Haver um fio condutor no programa./ 121E: Não há uma ligação entre a História Universal e a História de*

*Portugal?/ 122P12: Exato. Às vezes, mesmo na História universal, às vezes vai-se atrás e à frente. Os miúdos ainda não consegue, Nós conseguimos na faculdade mas muito a custo, às vezes. Eles não têm idade. Eles têm que ter um fio condutor. Tu fazes essas relações, mas eles não. Mesmo que batalhes o dia todos, não consegues].*

A docente, pelo seu discurso, evidencia o gosto pelo tratamento da História de Portugal, formulando a opinião de que o programa do 12º ano de escolaridade deveria ser revisto dando mais protagonismo à História nacional. Mais afirma considerando não haver um fio condutor entre os conteúdos programáticos, o que pode gerar, segundo ela, confusões nas mentes dos alunos. Importaria dar voz aos professores que no terreno andam diariamente, quando se (re)formulam os currículos, pois aspetos como esta docente refere poderão ser bem pertinentes – neste caso, a necessidade que ela vê na maior valorização que deveria ser dada aos conteúdos relacionados com a História de Portugal. É de destacar, a este respeito, Fonseca (2005: 72), quando diz:

*«Aqueles historiadores e educadores que se ocupam da elaboração de currículos e do ensino, cabe dizer que ignorar o professor, hoje é coloca-lo no centro dos debates. Isso decorre do reconhecimento de uma questão óbvia: não há educação e ensino sem professor, e o professor de História é uma pessoa que está na História, assim como a faz, sofre, desfruta e transforma».*

A questão com que, a seguir, confrontamos a docente foi “*O manual escolar determinou as suas decisões? Como?*” (Q4.1):

*[124P12: Foi. Foi e foi porquê? Porque é o instrumento de trabalho dos miúdos./ 125E: Continua a ser fundamental?/126P12: Continua a ser fundamental. Eu se pudesse construí um manual escolar eu. Eu se pudesse pegava, rasgava folhas daquele e daquele e fazia um manual escolar, porque alguns pecam um pouco por defeito e não sei quê, mas é importante nesta fase terem um manual escolar. Eles não conseguem orientar-se. Mesmo que tu acrescentes uns esquemas, umas sínteses é preciso terem um manual./ 127E: Sente isso na postura deles./ 128Prof12: Sempre./ 129E: Para o trabalho deles, como orientador./ 130P12: Como orientação].*

A P12 enfatizou o papel norteador e «*fundamental*» do manual escolar para os professores e para os alunos, tal como já haviam feito as docentes P10 e P11 (Ver secção 4.2). Aponta uma ideia – a de elaborar ela própria um manual escolar, como uma espécie de ‘manta de retalhos’, juntando as partes dos diferentes manuais que consideraria de melhor qualidade.

De seguida, foi colocada à docente a Q4.2: “*De todos os conteúdos escolhidos, qual foi o que considerou mais relevante? Porquê?*”, a que ela respondeu:

*[132P12: Sobretudo aquela... Acho que foi nesta aula, aquela evolução do imobilismo político. Esta parte do imobilismo político. Acho que foi importantíssimo para eles perceberem o que vem a seguir. /*

*133E: O período do salazarismo? /134P12: Exatamente, aquela primeira parte do salazarismo relativa à tentativa de abertura, a questão do Norton de Matos, o facto de Portugal não mexer. /135E: E de não progredir. /136P12: Exatamente].*

Pelas suas palavras, a P12 volta a dar a entender a importância que atribui à História de Portugal, e neste caso em particular, aos aspetos alusivos ao salazarismo.

A questão que a seguir lhe foi colocada foi a **Q4.3**, “*Para além dos conteúdos históricos que escolheu, poderiam/deveriam ter estado presentes outros que não estão por razões diversas (tempo, leituras, acesso às fontes, ...)? Quais? Porquê?*”, a que ela respondeu da seguinte forma:

*[138P12: Exato. Pois era isso que pensando bem, não sei./ 139E: Ou considera que era mais que suficiente? /140P12: Acho que é suficiente. Acho que está bem representado relativamente à emigração à questão económica, está muito bom e que foi analisado. Eu acho que sim].*

A P12 acaba por voltar a realçar o papel que o manual tem nas suas práticas diárias, ao referir-se aos conteúdos que ele apresenta e que para ela são suficientes.

De seguida, colocou-se-lhe a **Q5**: “*Das competências que os documentos oficiais apresentam, qual é para si a mais importante a desenvolver nos seus alunos? Porquê?*”.

*[144P12: Sobretudo uma competência extremamente importante é eles saberem pegar num texto, analisar e daí tirar as conclusões desse texto. /145E: É a análise e interpretação? 146P12: É fundamental. Outra competência que também acho importante é a síntese. Portanto depois saber fazer a síntese. /147E: É a linha orientadora? /148P12: Exatamente. Fazer a análise e depois fazer a síntese daquilo que leu e compreendeu. /149E: Neste nível continua a achar muito importante. /148P12: Exatamente. Fazer a análise e depois fazer a síntese daquilo que leu e compreendeu].*

Em síntese, a P12 realça a sua preocupação em desenvolver as competências de análise, interpretação, para além da capacidade de realizar sínteses, coisa que ela fomenta nos alunos, ao pedir-lhes que, após cada aula, haja alguns que façam um resumo da aula, que ela depois corrige e aos quais sugere alterações. Esta preocupação pela competência da interpretação está em sintonia com a P10.

De seguida, e relativamente à planificação específica desta aula, colocaram-se as **Q5.1** e a **Q5.2**: “*Ao planificar esta aula específica, pensou em alguma competência histórica a privilegiar? Não? Porquê?*”; “*Se sim, qual? Porquê?*”.

*[152P12: Sim, sim, foi. A competência foi a de conhecer a realidade portuguesa do período salazarista., conhecer sobretudo o imobilismo. Não só político, mas o imobilismo, até podemos dizer, económico e social./ 153E: Conhecimentos históricos? / 154P12: Conhecimentos históricos – exatamente. Nós dizemos imobilismo social, podemos dizer um imobilismo porque houve emigração, mas porque o país*

*não foi capaz de resolver os problemas económicos e sociais da população. É neste sentido. Era um país que não se abria, que queria ficar orgulhosamente só e fechado e, portanto foi isso que quis mostrar aos alunos. Só depois perceberem o porquê do resto./ 155E: No fundo está a falar mais do que as competências transversais, mas neste caso, mais as competências específicas./ 156P12: Exatamente, as competências específicas da História].*

A docente enfatiza a necessidade dos alunos desenvolverem competências específicas relacionadas com os conteúdos lecionados e a necessidade de compreenderem bem os conteúdos. cremos que esta preocupação se liga ao facto de que, no final do ano, os alunos se sujeitarão a um exame nacional, importando que não falhem.

De seguida, formulou-se a **Q6**: *“Porque escolheu estes recursos? Quais foram os critérios para a sua sequência?”*. Mas a forma como respondeu à Q6, acabou por responder também à **Q6.1**: *“O manual escolar determinou as suas decisões? Como?”*:

*[157P12: Primeiro, porque a sequência foi a do manual e, segundo, porque estes eram os mais fáceis dos alunos terem à mão. Foram aqueles que para eles eram os que tinham à mão. Se, por qualquer motivo falha o computador, ou falha o retroprojektor, portanto, nós temos que ter os recursos do manual. É aproveitar ao máximo aquilo que temos./ 160E: Foi então o fio condutor?/ 161P2: Sim foi].*

Mais uma vez, o manual como elemento norteador é salientado no discurso da P12, considerado como fundamental e que, ao contrário de outros recursos, nunca falha, pois é omnipresente. Esta apreciação do manual é consonante com o declarado pelas restantes docentes (P10 e P11), quando responderam à mesma questão.

Perante a **Q6.2**, *“Considera que os recursos relativos ao assunto da aula disponibilizados pelo manual são adequados, desadequados, suficientes...?”*, a docente referiu serem *«adequados e suficientes»* (163P12). Por tudo quanto disse até aqui, depreende-se que esta resposta seria a mesma, para qualquer conteúdo já lecionado, ou que viesse a ser lecionado. Esta perceção coaduna-se com a alusão feita por Magalhães (2002: 70), que considera os manuais escolares atuais, possuidores de grande diversidade de materiais, bem como a sua *«qualidade gráfica»*, o que pode explicar o grande uso que deles é feito nas salas de aula, explorando os seus recursos didáticos, tornando-se, pelo que se depreende dos discursos das docentes, num instrumento omnipresente nas suas aulas.

De seguida, e perante a **Q6.3**: *“Dos recursos que usou, qual delas considera como o mais relevante? Porquê?”*, a docente referiu não se lembrar (165P12). Contudo, depois do entrevistador referir *«gráficos, tabelas, fotografias...»* (166E), ela pronunciou-se de imediato: *«Foram os textos escritos. Os documentos históricos e historiográficos»* (167P12), destacando por isso, os recursos de natureza histórica.

Confrontou-se de seguida a docente com a **Q6.4**: “*Como explorou os /recursos? Fichas de trabalho individuais? Em Grupo? Interação professor-aluno?*”. Perante esta questão, a P12 referiu ter explorado os diferentes recursos recorrendo à «*interação professor-aluno*» (169P12) e «*à pergunta/ resposta*» (171P12), indo ao encontro do que é defendido por Fonseca (2005), quando refere que o ato de ensinar resulta de um conjunto de «*relações interativas*» (Op. Cit.: 103). Mas ainda se fez de imediato, outra questão – aquela que no nosso guião era a Q6.6: “*Fez uma síntese? Ou foram os alunos? Por escrito (texto ou esquema)? Ou oralmente? T.P.C. ?*”

*[173P12: Na aula seguinte./ 174E: Tem a ver com aquela questão da síntese? / 175P12: Exatamente. E depois foi apresentada uma síntese em acetato na aula seguinte. Normalmente fazemos assim, na aula seguinte. Às vezes fazemos ao longo da aula, assunto a assunto, bocadinho a bocadinho. A síntese foi feita na aula seguinte./ 176E: Funciona como feedback./ 177P12: Sim, sim. Há sempre um feedback da aula anterior. Há sempre em todas as aulas].*

A P12 referiu que a elaboração de sínteses é recorrente nas suas práticas diárias sendo, ora elaboradas por ela, ora pelos alunos, em casa, que depois a apresentam à turma no início da aula seguinte, funcionando, assim, como feedback da matéria lecionada na aula anterior e como ponto de partida para a seguinte. A P12 referiu esta prática de elaborar sínteses de natureza diversa, tal como já haviam referido as outras docentes do 10º e 11º ano de escolaridade (P10 e P11), e funcionando também, na maioria dos casos, como feedback.

Relativamente à **Q6.5**: “*Para além dos recursos que escolheu, poderiam/deveriam ter estado presentes outros que não estão por razões diversas (tempo, leituras, acesso às fontes, ...)? Quais? Porquê?*” a P12 foi perentória, dizendo «*Acho que chegou*» (179P12). Ainda neste contexto se lançou mais uma questão: «*Considera que não seriam precisos mais?*» (180E), a que respondeu: «*Não estou a ver nenhum em particular que pudesse usar, porque estava em termos de fotografias, imagens, estava... Acho que sim. Tabelas, ... Acho que foram todos analisados*» (181P12).

Foi a única das três docentes a não referir outro tipo de recursos, pois as restantes consideraram ser sempre possível usar outro tipo de recursos e meios de os explorar. Esta reação poderá ter a ver com as contingências no cumprimento do programa do 12º ano que será alvo de exame final. Ora, o receio de tal não acontecer, fá-la limitar-se mais aos recursos disponíveis no manual e ir avançando de modo a poder cumprir toda a planificação, pois não haverá tempo suplementar para colmatar qualquer derrapagem que aconteça ao longo do ano escolar.

Esta constatação vai ao encontro do concluído por Costa (2007: 211), no seu estudo sobre os professores e suas escolhas e usos de fontes que privilegiaram na sala de aula:

*«A extensão do programa, a obrigatoriedade de cumprimento do mesmo, a diminuição da carga letiva da disciplina, a falta de tempo devido ao aumento de tarefas burocráticas e organização administrativa da escola que sobrecarrega os professores»*

De seguida, colocou-se a **Q6.6**, “Promoveu uma reflexão /avaliação sobre a aprendizagem realizada? Como? Por escrito? Oralmente?”, a que a P12 referiu «acho que sim» (183P12), mas, questionada «de que forma» (184E), respondeu que era feito «por escrito e em trabalho de casa» (185P12).

De imediato foi-lhe colocada a **Q6.7**: “Como avalia a reação dos alunos ao longo da aula? (grau participação/ questionamento/ interesse...)”, a que respondeu: [189P12: Perguntas orais./ 190E: Pelo grau de participação?/ 191P12: Participação, solicitação exatamente./ 192E: E trabalho escrito pela síntese./ 193P12: E escrito também e oralmente também]. Tal como a P10 e P11, também a P12 referiu a participação dos alunos, tendo apenas acrescentado o trabalho de síntese feito pelos alunos e apresentado à turma na aula seguinte.

Importa aqui destacar, no seguimento das questões anteriores e da forma como foram sendo explorados os recursos, referiu a interação constante entre professor/ aluno, que

*«A forma de os professores olharem as respostas dos alunos é essencial no exercício das competências históricas. Avaliar as respostas em termos de certo/ errado/ incompleto induz o aluno na procura da seleção direcionada e da reprodução simples da informação de forma a “satisfazer” as exigências do professor» (Silva (2007: 116)*

Perante a **Q7**, “Se fosse dar a aula agora, mudaria algum dos seus procedimentos? Qual? Porquê?”, a professora referiu:

*«Se calhar no aspeto económico tinha insistido mais um bocadinho, porque depois notei na aula seguinte. Tive que voltar ao aspeto económico., Porquê? Porque nós partimos do pressuposto de que os alunos relativamente aos conhecimentos anteriores, que eles já os adquiriram e não os adquiriram e porque vi que no trabalho de casa, falharam no aspeto económico, nos planos de fomento, etc. Faltava ali qualquer coisa. E foi isso que eu fiz. E portanto tinha insistido mais no aspeto económico» (195P12).*

Esta docente considerou apenas que deveria ter desenvolvido um pouco mais os aspetos económicos do assunto abordado na aula, uma vez que partiu do pressuposto de que os alunos, tacitamente, já deveriam ter apreendido essas matérias nos anos letivos anteriores, ao longo do 3º ciclo, e em particular no 9º ano de escolaridade, ano em que estes assuntos também são lecionados.



A finalizar a nossa entrevista colocou-se uma questão específica à docente que lecionava o 12º ano de escolaridade: *“pelo facto de estar a dar o 12º ano, tem algumas práticas pedagógicas diferentes das que utiliza quando leciona turmas do 10º ou 11º ano? E porquê?”*

**(Q8).** Vejamos o que a P12 refere relativamente a esta questão em particular.

*[«197P12: Tenho. Insistir muito mais nos trabalhos de casa. Para eles treinarem./ 198E: Para criarem mais hábitos de trabalho?/ 199P12: Sim (...) treinarem a parte escrita e saberem organizar-se. Saberem fazer um esqueleto duma resposta./ 200E: E isso é a preocupação com o exame?/ 201P12: Ah sempre. É verdade./ 202E: No fundo são os alunos que vão ser avaliados, mas também o professor em parte?/ 203P12: Sim, porque o professor também é avaliado no exame. Quer se queira quer não, também é avaliado»].*

Depreende-se, dos argumentos apresentados, que o exame é uma das grandes preocupações da docente do 12º ano de escolaridade. Esta constatação já tinha surgido na entrevista feita à docente que lecionava este ano de escolaridade aquando da realização do estudo exploratório. É uma preocupação da docente e, naturalmente, dos alunos, que o evidenciaram nas respostas aos questionários e nas entrevistas realizadas e que a seguir se analisam.

### **5.5 Entrevista aos alunos do 12º ano de escolaridade**

Este momento seguiu-se à realização da aula audiogravada e estendeu-se no tempo, devido a existirem incompatibilidades entre os horários do investigador e dos alunos. Assim, as primeiras entrevistas realizaram-se em março (3), abril (1), maio (1) e as restantes (8) em junho, num total de 13, já que foi de todo impossível proceder à entrevista dos restantes 5 alunos, sendo que uma das discentes se escusou a fazê-lo. A identificação dos intervenientes obedeceu ao mesmo procedimento levado a cabo aquando do estudo exploratório, utilizando-se para os alunos a indicação 12AI1, 12AI2, 12AI3 e assim sucessivamente, até ao 12AI13, e recorrendo-se à letra E para designar o entrevistador. Há que referir ainda que se utilizou um guião (Ver Anexos 2 – Guião de entrevista aos alunos 12º ano).

Para este procedimento, e atendendo aos hiatos de tempo que separaram a lecionação da aula e a realização das entrevistas, disponibilizaram-se, a todos os intervenientes, o manual do aluno, com os conteúdos e recursos alusivos à temática lecionada, bem como o quadro dos recursos já apresentado aquando da análise dos questionários do nosso estudo (V. Quadro 2).

A primeira questão por nós colocada foi a seguinte: *“Para o assunto da aula que acabaste de estudar, quais os documentos que consideraste mais úteis? Porquê?”* (Q1). A maioria dos alunos (6) fez recair a sua escolha nos documentos escritos (12AI1,12AI2, 12AI5, 12AI6, 12AI11 e 12AI12). Importa salientar que alguns apontaram, para além dos documentos escritos, também as imagens analisadas (12AI2 e 12AI5). Houve também aqueles que identificaram como mais úteis alguns documentos presentes, como o *“Atraso português”* [Recurso nº 5: texto historiográfico – o atraso português, Nunes, Adérito sedas (1968)] (12AI4 e 12AI10). Esta última entrevistada justifica a sua escolha, *«porque neste pequeno documento o autor faz uma comparação entre o que se vivia em Portugal e os outros países da Europa e dá para ver a situação real de Portugal»* (2AI12.10). Dos que escolheram as imagens, também houve quem as identificasse, como foi o caso da aluna 12AI7, com a fotografia *“Mendigo tuberculoso, anos 40 (c/ Ta) – recurso nº 6*. Há alunos que salientaram os mapas e gráficos (12AI3), tendo, por exemplo, o 12AI13 salientado o recurso nº 9: rendimento cerealífero em diversos países europeus (Kg/ are) (1952-56 e 1964-66). Para além destes, a 12AI8 destacou *«o texto informativo, com a professora a explicá-lo»* (2.12AI.8).

Infere-se das escolhas dos alunos que estes salientam, como mais úteis, os documentos escritos, seguidos pelas imagens. Já aquando da análise das respostas ao questionário, os alunos do 12º ano destacaram o Recurso Nº 5 - Texto historiográfico - O atraso português, Nunes, Adérito Sedas, 1968), como sendo o mais importante dos recursos analisados, reunindo 7 escolhas (38,9%) (V. Tabela 66). Questionaram-se os alunos sobre o *“Porquê?”* destas escolhas. Assim, e para os documentos escritos, eis algumas das respostas:

*«Os documentos escritos são quase exemplos da matéria, para treinar ideias. São documentos históricos»* (4AI12.1);

*[4AI12.4: Primeiro, porque os documentos foram escritos na altura e transmitem-nos o que a professora pretende./ 5E: “O atraso português” caracteriza bem o atraso do país? É isso?/ 6AI12.5-Não sei bem. Portugal encontrava-se muito atrás dos outros países da Europa e é necessário desenvolver-se para acompanhar o desenvolvimento dos outros países./ 7E: Gosta desse documento pela linguagem utilizada?/ 8AI12.4 – Sim];*

*«São os mais esclarecedores em todo o livro. Para compreender o texto informativo – Ajudam a elucidá-lo»* (4AI12.5);

*«Os textos dão mais informações. Informação mais específica. Só imagens não dão para captar tudo»* (4AI12.6).

*«Primeiro, porque em grande parte dos documentos tem muita matéria. Está explicada de maneira diferente, que nos permite compreender melhor»* (4AI12.12).

Para os mapas e gráficos, as justificações foram as seguintes:

[4A12.3: Nós ao vermos os números em concreto é mais fácil, como por exemplo aqui em concreto, dá para entender melhor./ 5E: 5.Para si, importa mais quantificar?/ 6A12.3: Sim, porque é a exemplificação. São mais objetivos].

Para as imagens, a justificação dada foi a seguinte:

[4A12.7: As imagens, porque estamos a visualizar o que está a acontecer. /5E: A imagem serve para tudo?/ 6A12.7-Mais vale uma imagem que mil palavras];

“Porque acho que reflete muito a situação que se vivia na altura e retrata bem a situação» (4A12.9).

Para a escolha da tabela (Recurso nº 9), a justificação dada é «*porque apresenta valores exatos, bem como as datas*» (2A12.13), destacando-se o facto de apresentar valores concretos, logo objetivos.

Numa tentativa de explicar as respostas dadas pelos alunos, deverá considerar-se a influência das práticas pedagógicas desencadeadas pelos professores que os alunos foram sofrendo ao longo do seu percurso escolar, os quais poderão ter trabalhado mais este tipo de recursos. Invocamos, a este propósito, Costa (2007: 207-208), que, acerca da exploração do manual e dos recursos utilizados na sala de aula, concluiu que os professores:

*«Utilizam tendencialmente as imagens como ilustrativas dos conteúdos ou das fontes escritas apresentadas no manual. (...) Os documentos escritos (...) assumem destaque uma vez que os professores, na generalidade, consideram este tipo de fontes positivas e necessárias para a construção dos objetivos e da construção do saber histórico».*

Importa salientar aqui o estudo de Moreira (2004: 155), que também questionou os alunos acerca da importância das fontes: «As fontes consideradas mais úteis pelos alunos, para realizar as atividades propostas nos guiões de trabalho, foram as escritas. Aquelas que atribuíram menos importância foram as iconográficas e duas fontes escritas primárias».

De seguida colocou-se a segunda questão: “*O que é que aprendeste com eles? O conteúdo histórico? Foi mais um momento onde desenvolveste as competências de ler e interpretar fontes?*” (Q2). De entre as respostas dadas, destacamos as seguintes:

*«Através dos documentos percebemos a indignação das pessoas da altura, por exemplo. São documentos reais da altura. Através dos exemplos, da sua leitura e interpretação, percebemos exatamente como viviam»* (9A12.1)

*«Percebemos a vida difícil das pessoas e isso é o mais importante. Vemos isso nas imagens e na leitura e interpretação dos documentos escritos» (8AI12.2)*

*«Aprende-se a ler e interpretar os documentos. É essencial e para o nosso quotidiano, preparar-nos muito bem para os exames» (12AI12.4)*

*«Que Portugal vivia numa crise e nomeadamente, a população era pobre. Por exemplo nesta imagem – aponta para a fotografia [Recurso nº 6 - Mendigo tuberculoso, Anos 40 (c/Ta)]» (6AI12.8)*

*«Os aspetos de interpretação e leitura de documentos. É a agilidade histórica para desmembrar a informação dos documentos» (6AI12.11)*

*«De certa maneira o conteúdo e as competências de leitura e interpretação de documentos, pois isso ajuda-nos imenso» (6AI12.12)*

*«Porque é fácil fazer comparações com Portugal e outros países e respetivas diferenças – É a análise documental» (6AI12.13)*

A maioria dos alunos acaba por justificar referindo o que aprendeu com os documentos que selecionou como sendo mais úteis, o que tem a ver mais com o conteúdo de natureza histórica, para além de servir de ‘treino’ no domínio da análise e da interpretação de documentos, competência importante para os exames. Este é um aspeto que começa a ser apontado como uma preocupação dos alunos. De modo a corroborar em parte as ideias dos nossos alunos, invocamos as conclusões apresentadas no estudo de Moreira (2004: 156): *«Os alunos consideraram que as fontes servem para mostrar, completar e ajudar a compreender o que diz o texto informativo. Acham que o texto informativo e as outras fontes são importantes porque se complementam, mas acabam por reiterar que recorreram às mesmas conclusões se este fosse suprimido do manual» (Op. Cit: 156).*

A questão que se colocou de seguida foi *“Pensas que a facilidade de ler/ interpretar certos recursos tem a ver com a temática ser de um passado mais próximo? (História Contemporânea)? Porquê? Porque a História Contemporânea te desafia a estabelecer relações entre o passado e o dia de hoje?” (Q3)*. Eis algumas das respostas dadas:

*[«11AI12.1: Sim, porque a vida não está tão diferente de há séculos atrás. Há pontos mais comuns agora, do que há muito tempo atrás. / 12E: Deprendo que gosta mais da História deste ano?/ 13AI12.1-É muito mais interessante»]*

*«Acho que sim, pois creio que não há assim tantas diferenças entre os tempos atuais e aqueles de que falamos na História. Para mim é muito mais interessante este ano por isso» (10AI12.2)*

*«Também. É mais acessível. É mais do nosso tempo. Identificamo-nos com a situação de crise que se vive atualmente e pelas comparações que são permitidas fazer agora» (14AI.12)*

*[«8AI12.5: Sim. Estão mais frescos os acontecimentos. Estão mais próximos de nós, logo estão mais “frescos”/ 9E: Os períodos anteriores eram então mais difíceis?/ 10AI12.5: Sim eram mais difíceis de interpretar./ 11E.Então é mais fácil estabelecer relações entre passado e presente na História Contemporânea?/ 12AI12.5-Sim»]*

*«Sim. Quando a matéria é mais próxima, tende a perceber-se melhor. Compreendemos melhor quando ligamos ao presente» (10AI12.8)*

*«É mais cativante estar mais próximo de nós» (10AI12.9)*

Os alunos acabam por evidenciar maior interesse pelos conteúdos do 12º ano de escolaridade, por serem mais recentes, invocando ligações a acontecimentos da atualidade, facilitando-lhes mesmo a sua compreensão. Há alunos que acabam, em contraponto, por evidenciar um menor interesse pelos conteúdos lecionados nos anos anteriores, por se sentirem mais afastados dos mesmos. A percepção que estes alunos nos transmitem subscreve o estudo de Pais (1999: 183), ao referir que «Os campos da História e da consciência histórica entrelaçam-se, uma vez que a consciência histórica se tem constituído numa dimensão cada vez mais importante do modo como lembramos o passado e o articulamos ao presente e ao futuro».

De seguida apresentou-se a **Q4**: *“Quais os documentos/ fontes, ... que foram mais difíceis de compreender? Porquê? Por não estares habituado a ler esse tipo de fontes (cartoons, gráficos, ...)? Pelo tipo de linguagem?”*. Eis as respostas dadas:

*[15AI12.1: Gráficos. Alguns incluem muita informação que devia ser mais dividida, em mais gráficos./ 16E: Por sobrecarga de informações?/ 17AI12.1: Sim é isso. Deveríamos ser mais treinados, no entanto, nem é tanto por isso é mesmo por não gostar»]*

*[«12AI12.2: Gráficos/ 13E: porquê?/ 14AI12.2: Sou anti gráficos. Às vezes percebem-se, mas... / 15E: Porquê? / 16AI12.2-Não sei. Se calhar é por minha causa, por não utilizar tantos gráficos. Treinamos os gráficos nas aulas, mas acho que é mesmo de mim»]*

*[«17AI12.3: Os textos enormes./ 18E: Porquê?/ 19AI12.3: 19AI12.3-Por causa do português e das palavras complicadas./ 20E: Logo não são tão acessíveis. É isso?/ 21AI12.3: É verdade. Não é nada acessível»]*

*[«11AI12.6: Os textos maiores./ 12E: Porquê?/ 13AI12.6: Por ter mais informação. No entanto, a linguagem dos documentos é mais fácil que a dos textos informativos»]*

*«A emigração foi fácil. Os textos mais longos, por ter informação mais detalhada/ pormenores todos e a linguagem utilizada por autores mais antigos» (14AI12.7)*

*«O mais complicado foi o friso das imagens. Isto, se não tivéssemos a ajuda da professora, pois não tínhamos a ideia global do tema. [Recurso nº 1 – Friso de imagens - S/ título - Friso de imagens alusivas ao período histórico abrangido pela unidade temática (Aut)]» (12AI12.9)*

*[«8AI12.10: Acho que na altura pus no questionário [Alusão ao questionário do estudo definitivo] – o gráfico “Os principais destinos da emigração portuguesa” – [Recurso nº 12: Principais destinos da emigração portuguesa (1958 a 1974), Reis, A. 1990] / 9E: Porquê?/ 10AI12.10-Porque apresenta um tipo de gráfico que não estamos habituados a interpretar. É mais difícil de interpretar à primeira vista»]*

*«10AI12.12: Sinceramente não sei, mas talvez o documento 2 – este gráfico da página 96, sobre a emigração portuguesa. [Recurso nº 12 - Principais destinos da emigração portuguesa (1958 a 1974),*

Reis, A. 1990]/ 11E: Porquê?/ 12AI12.12: Pelo gráfico em si. Pela maneira como o gráfico está feito. Se fosse doutra maneira, seria mais fácil – Por exemplo estes aqui da página 95 são mais fáceis. [Da página 95: Recurso nº 8: - Os desequilíbrios da estrutura fundiária, 1970, por distritos (SI)]»

«Os textos escritos, porque é mais difícil fazer uma primeira leitura. Só numa segunda ou terceira mais atenta, enquanto num gráfico e tabela tiro logo as conclusões, pois referem-se a dados objetivos» (12AI12.13)

É de salientar que os recursos salientados como sendo os mais difíceis de compreender foram os gráficos, para além de haver um aluno que destacou o friso das imagens (Recurso nº 1) e ainda os textos “enormes”. As dificuldades invocadas na leitura dos gráficos prendem-se com a forma como estes apresentam a informação, considerada excessiva e não tanto devido ao treino de análise, já que o realizam nas aulas. Relativamente aos textos enormes, consideram que o tipo de linguagem utilizada não parece ser sempre a mais acessível, dificultando a sua compreensão. Já o 12AI13 considera ser mais fácil compreender os gráficos, pois veem-se de imediato os valores apresentados, contrariamente aos textos que exigem uma leitura mais atenta e repetida para a compreensão total das suas mensagens.

De seguida, a questão colocada foi a 5: “Para que serve o texto informativo? Ajuda-te para quê? Como seria a tua aprendizagem sem ele?” (Q5). Eis as opiniões recolhidas junto dos alunos:

[«19AI12.1: Acho que é onde tem a informação mais importante da matéria, mas não tem coisas tão importantes assim. /20E: Por exemplo?/ 21AI12.1: Há siglas sem o significado. / 22E: E o manual? É muito importante para o seu estudo?/ 23AI12.1-Para mim é muito importante para estudar»].

[«18AI12.2: É para estudarmos (...). Mas acho que é o mais importante. /19E: Porquê?/ 20AI12.2: Porque ajuda a perceber melhor a matéria e porque completa a informação da professora, que às vezes até podemos não apanhar o que a stôra diz./ 21E: O manual é assim importante para si?/ 22AI12.2: Sim. É muito importante»].

[«23AI12.3: É muito útil, no entanto às vezes é um pouco complicado. Às vezes pensam que somos experts. /24E: Tem informação a mais?/ 25AI12.3: Sim. Às vezes acho que tem “palha”. / 26E: Mas ajuda-a?/ 27AI12.3: Sim, mas há coisas que não eram precisas./ 28E: E o manual em si, é importante para si?/ 29AI12.3-Sem ele não há estudo. Só com os apontamentos dos professores não é suficiente para o nosso estudo. Eu estudo mais por um manual que a professora do ano passado me deu»]. [Aluna a repetir a disciplina]

[«16AI12.5: É como um resumo da matéria. A professora dá-nos apenas mais esclarecimentos./ 17E: Faria a sua aprendizagem sem o texto informativo?/ 18AI12.5: Não. / 19E: Porquê?/ 20AI12.5: Simplesmente, os documentos completam a matéria que é essencial./ 21E: E o manual em si é importante para si?/ 22AI12.5: Claro. Muito»].

[«15AI12.6: Para estudar. Só estudo por ele. E depois faço uns tópicos dos acontecimentos mais relevantes para organizar a minha cabeça./ 16E: Faria a sua aprendizagem sem o texto informativo?/ 17AI12.6: Não acontecia. Tinha que ir à Internet»].

*[«16A12.8: Ajuda-nos a organizar a matéria e mesmo em termos cronológicos./ 17E: Faria a sua aprendizagem sem o texto informativo?/ 18A12.8: Não conseguiria. É um instrumento fundamental. Estudo para os testes a partir do texto informativo»].*

*[«12A12.10: É por aí que estudo./ 13E: Faria a sua aprendizagem sem o texto informativo?/ 14A12.10: Não./ 15E: Porquê?/ 16A12.10: Se não tivesse estudava de outra maneira. É aqui que estão os conteúdos./ 17E: E o manual é importante para si?/ 18A12.10: Sim, porque é o meu meio de estudo»].*

*[«14A12.12: Para mim é essencialmente para o estudo, ainda que me baseie nos documentos, também para o estudo./ 15E: Faria então a sua aprendizagem sem o texto informativo?/ 16A12.12: Creio que não»].*

*[«14A12.13: É o que está aqui e é o que a setôra diz na aula, mas de forma a percebermos melhor./ 15E: Faria a sua aprendizagem sem o texto informativo?/ 16A12.13: Não./ 17E: Faz os testes sem ele?/ 18A12.13: Sem isso não conseguia fazer os testes. Há aqui partes que não consigo entender e peço à setôra e ela diz»].*

Ao relermos as respostas dos nossos entrevistados, deparámo-nos de imediato com a referência comum por parte de todos os alunos a duas fontes que são fundamentais para o seu estudo: o texto informativo e o manual. O texto informativo vem reforçar as explicações dadas pela professora, funcionando, assim, como um importante complemento e/ ou acessório de reforço ou prolongamento do que foi lecionado nas aulas. Excepcionalmente, um aluno refere que ele contém informações «desnecessárias» (entre outras as siglas), que os poderão fazer afastar do ‘alvo essencial’ mais importante, que será o exame final. Esta conclusão subscreve as obtidas por Moreira (2004), quando os alunos envolvidos no seu estudo realçam também o texto informativo como uma importante forma de aprofundarem as suas aprendizagens e ilustrarem e complementarem a análise das fontes (Cfrs. Op. Cit.: 151).

A valorização que todos os alunos fazem do manual é consonante com a opinião das docentes entrevistadas, as quais apontam o manual como instrumento fundamental e, praticamente, como o único recurso que os alunos possuem. No entanto, poderemos equacionar aqui outra possibilidade de explicação que se atém ao facto destes alunos, ao longo de todo o Ensino Básico e Secundário, não terem sido habituados a trabalharem com recursos alternativos para a construção das suas aprendizagens, tornando-se ‘dependentes’ do texto informativo para a elaboração das suas sínteses, que algumas das docentes nas suas práticas diárias solicitam aos discentes.

A valorização dada ao texto informativo, e ao manual em particular, poderá vir ser ainda mais visível, quando, como se prevê num futuro próximo, os conteúdos alvo dos exames finais do 12º ano incluírem os lecionados nos três anos do Ensino Secundário. Esta possibilidade

'desestabilizou' os alunos (2012/2013), quando foi veiculada pelo Ministério da Educação e Ciência, contra as opiniões de algumas organizações de docentes, nomeadamente da APH (Associação de Professores de História).

A questão, que de seguida, se colocou aos nossos entrevistados foi *“Que “coisas” aconteceram ao longo da aula que possam ter afetado a tua aprendizagem? Houve muito barulho que desviou a tua atenção/ concentração? Outras situações?” (Q6)* e de que resultaram as seguintes respostas:

*[«25AI12.1: Para mim nada. O que me perturba é haver certas pessoas a falar atrás de mim./ 26E: .E isso aconteceu? / 27AI12.1: Aconteceu e acontece sempre»].*

*«Acho que nada demais. No entanto, às vezes há certas conversas, mas que ajudam a desanuviar» (24AI12.2).*

*«Para mim foram as conversas paralelas. Eu gosto, mas de repente a stôra fala de qualquer coisa. É uma forma da aula passar rápido» (31AI12.3).*

*«O barulho e comentários inapropriados. Houve um comentário sobre uma aula que não a nossa e algumas divagações que perturbaram a aula» (24AI12.5).*

*«É mais o conversarmos e isso perturba-nos e impede a aprendizagem. É complicado estarmos calados durante 90 minutos em História» (21AI12.6).*

*«Positivamente, a professora pede sempre a vários alunos para analisarem imagens, etc. E isso é muito positivo. Negativamente, o barulho e o burburinho que é prejudicial» (22AI12.8).*

*«Não me pareceu que houvesse algo que afetasse a aula» (20AI12.12).*

*«Talvez as conversas que há sempre e o facto de ter sido gravada não influenciou em nada» (22AI12.13).*

Assim podemos concluir que a maioria das situações potencialmente desviantes da atenção/ concentração ao longo da aula estiveram relacionadas com as conversas paralelas (12AI.1, 12AI.5, 12AI.6 e 12AI.8). No entanto, para alguns alunos, essas conversas e os comentários paralelos às aulas até ajudam a 'desanuviar'. Importa salientar o comentário feito pelo 12AI.8, ao indicar a dificuldade dos alunos se manterem calados durante os 90 minutos que duram as aulas de História. É um comentário pertinente, atendendo à organização da duração das aulas adotada nos últimos anos - blocos de 90 minutos – sendo que normalmente, os alunos não saem dos mesmos lugares/ salas de aula, o que pelos vistos, este aluno aponta como um facto aparentemente do seu desagrado. Esta observação deve ser tida em conta, por parte dos docentes, de modo a diversificarem as estratégias de ensino e aprendizagem. Será caso de (re)pensar a organização e estruturação das aulas? A resposta a esta questão, e atendendo a este comentário do aluno, pode indiciar a necessidade de refletir e investigar esta problemática.



De seguida, a questão que se colocou foi *“Consideras que, de alguma forma, as aulas e a postura do(a) prof(a) é diferente este ano relativamente aos anos letivos anteriores? Porquê?”*

**(Q7)**. Perante a questão colocada, eis algumas das respostas dadas:

*[«Acho que está diferente este ano, na medida em que nos está a alertar para o exame e sem pressão, porque se preocupa em que levemos uma boa nota e nos safemos. É muito disponível para os alunos e coloca-nos à vontade» (29AI12.1)].*

*[«33AI12.3: Completamente./ 34E: E porquê?/ 35AI12.3: Primeiro, porque esta professora, para além de ser profª do 12º não está a dar a devida importância ao exame, como no ano passado e o meu mal de ter chegado ao exame e não perceber. [Aluna a repetir o 12º ano]/ 36E: O exame é um “handicap”?/ 37AI12.3: É. Considero que os professores devem dar essa imagem aos alunos. Não é meter-lhes medo, mas fazê-los ver a sua importância»].*

*[«24AI12.4: A partir do 10º ano não. Mas relativamente ao básico sim, pois a professora aposta muito nos documentos./ 25E: E estar no 12º ano, isso condiciona-a?/ 26AI12.4: Sim. Claro que há muita preocupação, ao enviar-nos por e.mail, resumos, sínteses, documentos do GAVE./ 27E: Essa preocupação terá a ver com o quê?/ 28AI12.4: Para termos boas notas no exame e para não a acusarem que não deu. Mas também há uma maior preocupação da nossa parte. A professora fala mais connosco. Se a professora está assim, também se deve à nossa preocupação»].*

*[«26AI12.5: É. Por exemplo, relativamente à minha professora do 9º ano. Essa professora explicava mais através dos esquemas, que eram mais do que este ano, que nos elucidavam mais do que este ano./ 27E: Considera faltarem esquemas?/ 28AI12.5: Sim. Ela faz, mas acabam por ser confusos./ 29E: Precisava mais de uma linha orientadora?/ 30AI12.5: Exatamente»].*

*[«23AI12.6: Desde sempre foi estável. Mas ela este ano tem que ser ainda mais por causa dos exames. Dá para conversar um bocadinho e dar a matéria./ 24E: A principal razão é o exame?/ 25AI12.6: Sim, tal como a professora de Geografia, no ano passado»].*

*[«24AI12.8: Sendo um ano de exame, a professora tende a preocupar-se muito mais connosco. Pedia para fazermos resumos, pois parte da matéria estava organizada para o teste. Ela própria fazia resumos com acetatos e mandava TPCs./ 25E: É o peso do exame?/ 26AI12.8: Sim, exato»].*

*«Não foi sempre a mesma postura. Por exemplo, estamos a ter aulas de apoio – É a única mudança» (24AI12-9).*

*[«22AI12.11: O método foi o mesmo. No entanto, verifica-se uma maior preocupação, pelo facto de termos exame este ano./ 23E: É o peso do exame?/ 24AI12.11: Ui!... Claro»].*

Na generalidade, os alunos apontam uma postura, aparentemente semelhante à dos anos anteriores. No entanto, quando referem que está ‘melhor’, isso deve-se ao facto deste ano serem sujeitos à avaliação externa e à pressão que ela representa, pois ela ditará o sucesso dos alunos e, ao que parece, também o da professora. Esse medo traduz-se claramente na expressão “safarem-se”, como diz a 12AI.1. Segundo os alunos, a professora revela-se mais disponível, ao corrigir-lhes os trabalhos, ao estar em contacto por ‘mail’, disponibilizando-lhes

resumos e até os documentos do GAVE (Gabinete de Avaliação Educacional), para além de lhes dar aulas suplementares de apoio.

Para finalizarmos a entrevista colocou-se aos alunos, a seguinte questão: “E a tua postura este ano, mudou relativamente aos anos letivos anteriores? Porquê?” **(Q8)**. Eis as respostas dadas:

*[«31AI12.1: Acho que está muito melhor./ 32E: Porquê?/ 33AI12.1: Ganhamos consciência do que nos espera. Também temos menos alunos e a professora tem mais disponibilidade./ 34E: Para vos ajudar?/ 35AI12.1: Sim e de que maneira!»].*

*[«30AI12.4: Na aula não, mas aplico-me mais nos estudos. Sem dúvida foi crescendo. Estudo e preocupo-me muito mais e também estou mais adaptada./ 31E: Mais alguma razão?/ 32AI12.4: Os exames e a entrada na universidade. Estamos nervosos e naquela fase de ansiedade»].*

*[«32AI12.5: Melhorou./ 33E: A que nível?/ 34AI12.5: De notas, de atenção/ concentração e a própria aptidão para a disciplina. É a maturidade./ 35E: Terá a ver com o exame?/ 36AI12.5: Sim. / 37E: E a postura da professora?/ 38AI12.5: Sim./ 39E: Porquê?/ 40AI12.5: A atenção e a correção estão melhores./ 41E: Terá a ver com o exame?/ 42AI12.5-Também. O exame está a influenciar toda a gente»].*

*[«27AI12.6: Muito melhor. Não éramos tão maduros. E a própria turma é melhor. Os piores alunos reprovaram. Nós crescemos do 11º para o 12º ano./ 28E: E a principal razão qual é?/ 29AI12.6: É mais a nossa maturidade»].*

*[«28AI12.7: Evoluímos para melhor./ 29E: E a principal razão qual é?/ 30AI12.7: O melhor ambiente na turma, porque se não houvesse andavam à guerra»].*

*«Talvez na maturidade e na maior preocupação, devido ao exame» (24AI12.12).*

*[«26AI12.13: Penso que sim./ 26E: Porquê?/ 28AI12.13: Porque ganhei mais gosto pela disciplina e talvez por ser uma matéria mais recente, tornou-se mais interessante e também por ser mais maduro»].*

A maioria dos alunos reconhece que as suas posturas estão melhores, ligando-as a uma maior maturidade, responsabilidade e consciência face aos objetivos deste final do ciclo de estudos marcado pelo exame nacional, que exige deles um maior estudo, uma maior atenção e concentração, de que não deve ser dissociado um quase permanente estado de ansiedade, que vai aumentando à medida que se aproxima a data da sua realização. Por outro lado, o facto de alguns alunos terem reprovado ajudou a melhorar o ambiente de estudo da turma (12AI.6). Também enfatizam, tal como já o haviam feito relativamente à questão anterior, a maior disponibilidade por parte da professora, que tal como os alunos, se sentirá condicionada pelo exame, precisando de cumprir a lecionação de todos os conteúdos, daí as aulas de apoio.

Destacam também o facto de considerarem os conteúdos do 12º ano de escolaridade bem mais interessantes que os dos anos letivos anteriores, o que os motiva mais para a aprendizagem.

Ao concluir esta nossa análise, importa enfatizar que as respostas dos alunos entrevistados evidenciam preocupações algo semelhantes às dos professores, sobretudo no que aos exames diz respeito, daí que se possa inferir que a sua realização condiciona todos os intervenientes. Assim, as posturas dos alunos e dos professores vão evoluindo ao longo do Ensino Secundário tendo presente esse momento final que pode determinar o futuro dos alunos. Quanto aos professores em particular, está em causa a sua imagem profissional que será configurada consoante os resultados obtidos.

No final deste capítulo, muitas foram as conceções e práticas do ensino e aprendizagem da História A que emergiram da análise feita. Encontraram-se muitas recorrências e comunalidades entre as dadas pelos alunos e pelos professores. Elas serão o objeto do capítulo seguinte dedicado às considerações finais.

## Considerações Finais

Ao chegar à reta final do nosso estudo, algumas considerações importam ser tecidas sobre o percurso feito. Elas são enquadradas pelas perguntas investigativas que nortearam o nosso trabalho. Importa desde já referir que estas reflexões foram sendo feitas, com o enquadramento teórico, e por constante referência à análise dos dados apresentados no capítulo anterior.

A 1ª questão por nós formulada foi a seguinte: **“Quais são as concepções e práticas do ensino e aprendizagem da História-A dos professores e alunos do Ensino Secundário?”** Foram criadas também as seguintes sub-questões: Quais são as concepções sobre as Finalidades da História? Quais são concepções sobre o que é ser um ‘Bom Professor de História’? Quais são as atribuições de importância e a frequência de uso das atividades pedagógicas realizadas na aula de História?

Tendo-as presentes, eis algumas das reflexões que nos é permitido apresentar:

### **1.** A primeira dimensão contemplada foi a das **finalidades da História (F)**.

Uma das concepções mais presentes nas respostas dos *alunos* é o seu contributo para a construção de um cidadão crítico e participativo (F6). Esta concepção, no entanto, não se encontra corroborada nas escolhas face à Finalidade 3, que afirma que a História “promove a compreensão de atos, maneiras de pensar e agir e acontecimentos que ocorrem (hoje) no país e no mundo”. De facto, para que esta concepção formativa do papel da História pudesse ser considerada como bem interiorizada pelos alunos, ela deveria ter um paralelo nas escolhas face não apenas à F3 mas também à F7 e F8, respetivamente, “Promove a aceitação de práticas e culturas diferentes”, “Fomenta opiniões críticas sobre realidades históricas”. Na realidade, entre estas, só apenas à 7 lhe atribuem importância.

Uma segunda concepção refere-se ao contributo da História (F2) para a “compreensão de atos e maneiras de pensar e agir e acontecimentos que ocorreram no passado no país e no mundo”. Esta concepção encontra um paralelo com a F3, que apresenta um igual enunciado, mas situado no presente. É de realçar, no entanto, que os alunos de um modo geral não valorizaram de igual modo a F4 que se refere especificamente à “compreensão das

manifestações estéticas e culturais do passado e do presente”. Podemos estar perante uma conceção tácita sobre o que é a produção artística e cultural. Poder-se-á inferir, que para estes alunos, este domínio da expressão e criação humana não faz parte dos modos de pensar e agir. De facto, as orientações para o ensino da História de Arte (e os próprios manuais escolares), nem sempre realçam uma ponte entre as características formais das obras artísticas e os conhecimentos técnico-científicos, crenças e valores, condições políticas e económicas das épocas históricas em estudo. Esta situação pode gerar o olhar de que a criação artística, os seus criadores e as obras são acontextuais.

Ainda nesta dimensão é de sublinhar, a quase total omissão da F14, “Promove a compreensão sobre os modos como se constrói a História enquanto disciplina científica” Desta ausência poder-se-á deduzir que os alunos não tiveram acesso a experiências didáticas continuadas, que versassem explicitamente a natureza do conhecimento histórico. No entanto, seria abusivo afirmar que, de um modo não explícito não tivessem vivenciado tarefas que mobilizassem conceitos e procedimentos (Tempo, Espaço, Mudança, Evidência, ...), que fazem parte da construção do conhecimento histórico. De qualquer maneira esperar-se-ia que os alunos valorizassem esta finalidade nomeadamente quando os documentos oficiais e os sistemas de avaliação têm contemplado esse aspeto nas suas tarefas.

No que diz respeito aos *professores* todos expressam nas entrevistas que as finalidades propostas estão todas interligadas. Também aqui, e, similar às escolhas dos alunos, as professoras unanimemente valorizaram a F6, “Contribui para a educação de um futuro cidadão ativo e participativo”. Quanto às restantes finalidades é de realçar a valorização da F1, “Identifica e valoriza nomes de agentes históricos/ acontecimentos importantes” pela professora do 12º ano, que pode estar em consonância com a presença dum exame nacional no final do ano letivo. Já a associação que as professoras do 10º e 11º ano fizeram, respetivamente, entre a F6 e a F7 e F11, denuncia uma relação de condição entre o ser um cidadão ativo e participativo, o aceitar de práticas e culturas diferentes e a presença de atitudes de autonomia pessoal. Por fim, é de salientar que as professoras não manifestam nenhuma opinião sobre a F14, que se refere os modos como se constrói a História. Esta ausência corrobora de algum modo as atribuições feitas pelos alunos. Esperar-se-ia que, pelo menos, a professora do 10º ano a referisse, já que de um modo explícito existe um módulo zero, ou inicial, neste ano de escolaridade, todo ele dedicado a “Aprender/ Estudar História”. Tendo presente as limitações da

carga horária atribuídas da História, à amplitude dos conteúdos e à crescente influência dos exames nas tomadas de decisão didáticas dos professores é compreensível que esta dimensão epistemológica não seja assumida intencional e explicitamente nas práticas quotidianas da sala de aula. Ficará por confirmar se as atividades pedagógicas desenvolvidas na realidade promovem a compreensão da História enquanto disciplina científica. Para tal necessário será fazer um estudo que abordasse especificamente as práticas didáticas e as intenções a elas subjacentes.

## **2. A segunda dimensão focava as características (CP) de um ‘Bom Professor’ de História.**

É nítida a diferença de opinião entre *os alunos*. As opções dos alunos do 10º e 11º ano convergem para a concordância face à CP7, “usa vários tipos de fontes (escritas, visuais, filmes, canções, etc.), divergindo das escolhas dos alunos do 12º ano, cujas opções recaem nas CP1 e 2, respetivamente, “expõe a informação histórica” e “valoriza o manual escolar como material de estudo”. Poder-se-á inferir que as escolhas destes últimos serão determinadas pela presença do exame nacional, ou seja, pela necessidade de dominarem os possíveis conteúdos - alvo das provas, de modo a atingirem o sucesso nas suas classificações. Esta opinião encontra eco nas manifestadas pelos discentes do 10º e 11º ano, que manifestaram a escolha para um bom professor, aquele que diversifica as fontes utilizadas (CP7). Dito de outra forma, podemos pensar que os alunos do 12º ano valorizam um perfil de professor de História, cuja prática é mais centrada na transmissão e na explicação dos conhecimentos históricos, que valoriza acima de tudo, o manual, visto como fonte de referência essencial para o estudo. Já os alunos do 10º e 11º ano, esperam que o professor se centre nos alunos e num processo de aprendizagem da História mais ativo.

Este aspeto é particularmente manifestado na questão 3.2 do questionário, reservada aos alunos do 12º ano: “Considera que a postura do(a) professor(a) deste ano (12º ano) é de alguma forma diferente, relativamente aos do 10º e 11º ano?”. Aí, eles consideram que a professora criou com eles um clima de “boa disposição” e até de abertura, favorável às aprendizagens, compatível com a maior maturidade dos alunos. Esta docente revela-se num perfil “aberto e flexível” tão do agrado dos alunos, mas que no 12º ano é mais visível a sua preocupação em fazer com que os alunos obtenham elevadas performances, quer nas avaliações parcelares de cada período, como no final do ano letivo, em particular nos exames.

Estas escolhas parecem associar-se ao desejo dos discentes, para que se valorizem na sala de aula uma grande diversidade de fontes (CP7), metodologia que consideram essencial para que sejam “conquistados” para a disciplina.

Por outro lado, os alunos do 12º ano, em final de ciclo (Secundário), veem a disciplina e o professor, como “intermediários” para a obtenção do sucesso no exame final. Parece pertinente realçar o facto de nenhum aluno ter selecionado como das CPs mais importantes a 6, “Pede e valoriza os conhecimentos anteriores dos alunos, históricos ou de outras disciplinas” e a 10, “Cumpre o que foi planeado”. Este facto parece indicar que os alunos se centram e valorizam o conhecimento histórico, que num determinado momento é objeto das suas preocupações de aprendizagem, e que, provavelmente, os professores não valorizam e/ ou não estabelecem relações com os seus conhecimentos anteriores sejam históricos e/ ou pertençam a outras disciplinas. Podemos deduzir que os alunos vivenciaram uma aprendizagem disciplinar compartimentalizada, que no caso da História é de sublinhar, já que muitos dos fenómenos e/ ou acontecimentos históricos só podem ser compreendidos, mobilizando saberes e conceitos de outras disciplinas (Economia, Geografia, Filosofia...). Por fim, para a não valorização do facto de o professor cumprir ou não os seus planos, poder-se-á inferir que os alunos consideram que a operacionalização e o cumprimento do programa é do foro da responsabilidade do professor, e para a qual nunca foram consultados.

No que diz respeito aos *professores*, as respostas são várias, dificultando a identificação de conceções comuns. Em convergência, encontramos presente uma conceção dos professores do 10º e do 12º ano, sobre o seu papel neste ciclo final de estudos, ao valorizarem a CP8, que afirma: “O professor que promove nos alunos o desenvolvimento de competências de crítica”, que é coerente com o fato de terem elegido como importante o contributo da História para a formação de um cidadão ativo e participativo (Finalidade 6). No que diz respeito às outras CPs, existiu uma dispersão, valorizando uma conceção de professor que adapta os seus planos às intervenções, sugestões e interesses dos alunos” (CP11), ou seja, a defesa de um perfil de professor aberto e flexível. Importa ainda salientar que a realização de exames acaba por ser um condicionador da ação dos intervenientes e, na nossa investigação encontra eco, nos professores e alunos, sobretudo do 12º ano, pois é nesse ano de escolaridade que ele se realiza.

### 3. A terceira dimensão focava **as atividades pedagógicas**.

Também aqui, as respostas dos *alunos* se dividem entre uma valorização de práticas que se podem apelar de mais formais, como a escrita de sínteses (texto ou em esquemas) (AP6) e ou a exploração oral do texto informativo do manual (AP1), e outras mais extra sala de aula, como as vistas de estudo (AP13) e/ ou a comemoração de datas festivas, temas e personalidades (AP14). Podemos detetar nesta ambivalência, a aceitação de uma rotina de aprendizagem, fruto de uma cultura determinada de escolarização, e o prazer que usufruem em outras atividades, que para eles se aproximam mais de práticas de lazer, onde as atividades são mais ativas e as relações pessoais que se criam ao longo da sua consecução são mais livres e relevantes.

Estas escolhas parecem à partida coerentes com as concepções já manifestadas acerca das Finalidades da História (F) e das Características de um 'Bom Professor' de História. Assim, os alunos do 10º ano parecem dividir-se entre o reconhecimento da necessidade que sentem ainda de alguma orientação e organização do seu estudo, e a valorização da dimensão lúdica na aprendizagem que lhes permita o (re)viver e a (re)construção da História, condição para o desenvolvimento da empatia histórica, referência já feita por eles, aquando da manifestação das suas opiniões sobre as características do professor. Mesmo junto dos alunos do 12º ano, que continuam a evidenciar uma preocupação pelo aumento e consolidação do seu conhecimento histórico (AP1; AP6), a dimensão lúdica na aprendizagem da História é valorizada e reforçada, quando nenhum aluno considerou ser do seu desagrado, o uso da Net e/ ou outras TICs (AP11), atividade pedagógica considerada como similar. ou próxima das que fazem nos seus momentos de lazer.

Importa ainda referir a desvalorização dos alunos a atividades como a construção de mapas, gráficos, barras cronológicas, etc. (AP5) e a resolução individual de fichas de trabalho (AP8). Uma possível explicação para este fato. poderá estar com uma concepção do que é adequado ao seu perfil de alunos do Ensino Secundário, ou seja, que estas atividades são mais consonantes com o perfil de alunos do Ensino Básico. Estaremos, como já referido, com a aceitação de uma certo formato de aprendizagem que atribui um papel passivo aos alunos na construção do seu conhecimento, e que ela se faz apenas com a audição do discurso explicativo do professor, com a leitura de textos presentes nos manuais, e com o registo de sínteses frequentemente fornecidas pelo professor. Estas concepções configuram uma vez mais a valorização do professor quando 'se demitem' da participação na sua avaliação e nas dos



colegas (AP16), reservando-a aos professores, que serão os únicos revestidos de total capacidade de 'julgarem' e 'avaliarem' com justiça.

No que diz respeito aos *professores*, as respostas denunciam uma concepção didática, enformada pela exploração oral com os alunos, de textos (AP2, AP4) (verbais escritos, mapas, gráficos, barras cronológicas, esquemas...) e um sequente momento de sínteses orais (AP7). Creem assim, que estas são as necessárias para o desenvolvimento de competências que permitam a construção de um conhecimento histórico, que permita aos alunos obter sucesso, quer nas avaliações internas, quer nas avaliações externas (12º ano), onde os alunos têm que se confrontar com este tipo de fontes e sugeridas pelos programas oficiais. Esta concepção manifesta-se também nas escolhas das professoras sobre as atividades que menos gostam de levar a cabo, e que são, como os alunos, as que exigem uma atividade de construção do saber, como a construção de mapas, gráficos, barras cronológicas... (AP5), a resolução em grupo de fichas de trabalho (AP8), a resolução de tarefas de pesquisa, escrita e discussão de pequenos trabalhos (AP11; AP9).

A 2ª questão por nós formulada foi a seguinte: - **Qual é o impacto dessas concepções e práticas no ensino e aprendizagem da História A do Ensino Secundário?** Na procura de respostas a esta pergunta, concentrámo-nos nos dados recolhidos na seção III dos questionários dos alunos e nas entrevistas feitas aos professores e alunos sobre as aulas lecionadas. Será também tida em conta a análise feita às aulas audiogravadas do 12º ano (Estudo exploratório e definitivo).

Importa salientar aqui o papel importante que teve na nossa investigação, o enquadramento teórico (V. Capítulo 1 e 2), ligado ao campo das representações sobre o ser professor de História e sobre o processo de ensino-aprendizagem da História. Assume-se, pois, que estas representações são "construções" que se vão (re)formulando e (re)fazendo ao longo da história de vida, sempre contextualizadas em sistemas políticos, sociais, económicos, educativos, pessoais específicos simultaneamente sociais e idiossincráticos. Esta assunção refletiu-se nos instrumentos investigativos construídos e nos dados analisados, procurando caracterizar o tipo de representações dos "atores" intervenientes no nosso estudo. As entrevistas às professoras e aos alunos do 10º e 11º ano feitas após a leção das aulas, e a transcrição das aulas audiogravadas, no caso do 12º ano de escolaridade foram fontes que acabaram por

revelá-las agora em situações de aprendizagem com conteúdos, atividades, recursos e discursos específicos e contextualizados curricularmente.

Assim, e num primeiro momento, olhemos as concepções expressas pelos *alunos* sobre as aulas lecionadas.

Uma das principais concepções que sobressai é o reconhecimento dado pelos alunos ao manual escolar, nomeadamente os seus múltiplos textos, desde o texto informativo aos recursos /fontes) como o principal instrumento do seu estudo. Estas observações corroboraram o já constatado nas respostas encontradas à nossa primeira questão investigativa, e já reforçado por autores como Abud (2007), Costa (2007), Silva (2007), Moreira (2004), ou Gomes (2009).

Os alunos mostraram dificuldades em ajuizar claramente a relevância e ou as razões porque certos recursos foram ou não explorados, delegando uma vez mais para os professores a responsabilidade e a atribuição de relevância dada a uns e a desvalorizando de outros. Mais uma vez podemos estar perante uma concepção de ensino-aprendizagem que atribui aos alunos um papel pouco comprometido na gestão da aula, fato que assumem quando mencionam o argumento da falta de tempo, discurso frequente da autoria dos professores, logo partilhado pelos alunos.

No entanto, os alunos destacam certos tipos de recursos, valorizando preferencialmente as imagens, os textos, os gráficos e tabelas, embora reconheçam dificuldades na sua análise. Com base em estudos sobre literacia visual histórica, reconhece-se que apesar de uma adesão aos recursos de natureza iconográfica, os alunos não foram de um modo sistemático iniciados na prática de questionamento de fontes dessa natureza, sejam elas mais gráficas como os mapas, gráficos e tabelas, sejam elas mais pictóricas como as obras de arte, cartoons ou fotografias. Subjaz a esta valorização, a presença do fator familiarização perante as imagens, já que eles pertencem a um mundo crescentemente visual que não encontra em paralelo uma literacia que as permita ler e interpretar criticamente. Nalguns casos vemos mesmo ser referido como dificuldade, a leitura de recursos que exija uma certa literacia económica, o que entra em consonância, como reconhecido anteriormente, com a pouca valorização dada aos conhecimentos prévios dos alunos e/ ou a outros oriundos de outras disciplinas do currículo. Esta mesma representação pode ser atribuída aos professores como veremos de seguida.

Nas entrevistas feitas, os alunos falam de textos verbais valorizando neles a sua capacidade descritiva como condição para uma maior compreensão e atração, característica que se espera de um texto ficcional e não necessariamente de um texto historiográfico. Como Melo e Lopes reconheceram no seu estudo sobre a recepção de textos historiográficos e ficcionais (2004), que a compreensão dos textos torna-se mais eficaz se a temática presente lhes for familiar, independentemente da natureza dos textos. Os alunos reconheceram que o texto historiográfico apresenta um discurso mais 'realista', condição necessária para a sua valorização como 'autoridade'. Se este conter figuras e efeito de estilo que dê voz ao tema, ou aos sujeitos que o texto foca, então os alunos entram no 'jogo' que lhes permite recriar o mundo que resulta da informação legitimada pela historiografia e das experiências pessoais e socioculturais do leitor. É o caso do texto historiográfico explorado no 12º ano "O atraso português, Nunes, Adérito Sedas (1968)", sobre o qual, os alunos referem as descrições sobre a miséria e o atraso de Portugal relativamente ao resto da Europa, que lhes permitiu ainda estabelecer relações com a atual situação do país.

Por fim, é de enfatizar que em acordo com as suas opiniões sobre as atividades pedagógicas, os alunos reconhecem a fraca presença de recursos como filmes e documentários. Também aqui ocorre uma concepção sobre o processo de ensino - aprendizagem da História que 'deveria' conciliar recursos /atividades associadas a uma dimensão lúdica que consideram como relevante para uma aprendizagem significativa, mesmo que em simultâneo tenham consciência da dificuldade de as ler e interpretar como fontes de informação.

No que diz respeito aos *professores*, está presente similarmente aos alunos, a atribuição ao manual escolar, não apenas de eixo norteador das suas práticas pedagógicas, mas também como o instrumento fundamental e praticamente único a que os alunos recorrem para estudar. Em ambas as atribuições está subjacente a segurança que ele incorpora ao apresentar um texto estruturado e organizado de acordo com o programa. Esta representação do manual visto como texto não apenas securizante é corroborada pelas suas opiniões sobre a suficiência dos recursos nele presente. Apenas referem a possibilidade de falta de uma ou outra imagem, de um ou outro slide ou transparência. A mesma, por muitos adjetivada, 'sacralização' do manual como norteador da sua ação é confirmada quando todos afirmaram que pouco alterariam nas aulas lecionadas, já que elas 'gravitam' e sustentam-se no texto do manual escolar. Esta situação pode ter explicação, entre outras, no fato das editoras terem

crescentemente investido não apenas na sua construção como na disponibilização on-line de outros recursos complementares, levando os professores a uma crescente fidelização ao manual escolhido, tornando-o assim um elemento de coesão e de reconhecimento do grupo disciplinar.

Ainda procurando respostas sobre o impacto dessas concepções e práticas no ensino e aprendizagem importa refletir um pouco sobre os ***discursos visíveis nas audiogravações das aulas*** do 12º ano do estudo exploratório e o definitivo (V. Secção 4.3 – Capítulo 4; V. Secção 5.3 – Capítulo 5).

Assim, na audiogravação da aula no nosso estudo exploratório, confrontamo-nos com uma distribuição equilibrada entre as tomadas da palavra (T112) da autoria da professora (57) e a dos alunos (55). No entanto, as da docente são longas, denotando um discurso mais concentrado em si, enquanto as dos alunos são de curta duração, na sua maioria quase que repetindo o que a professora dizia. Segundo os alunos, aquele tipo de discurso deve-se à intenção de apresentar muita informação de uma forma encadeada, não propiciando a ocorrência de uma interação relevante. Confirma-se o padrão de interação mais comum, referido no capítulo 3, que consiste numa sequência de perguntas onde as respostas são frequentemente feitas em coro, com frases pequenas e confirmando as palavras do professor. A iniciativa da tomada da palavra é quase sempre feita por este, e, quando ela pertence aos alunos, limita-se em geral a pedir esclarecimentos. Esta maior centralidade discursiva na professora da aula audiogravada no estudo exploratório encontra ainda defensores, argumentando como Ribeiro (2013), que as «aulas expositivas» no Ensino Secundário ajuda os alunos a orientarem-se no desenvolvimento do «conhecimento científico e académico»<sup>36</sup>.

No estudo definitivo, do total de tomadas da palavra (T238), 119 pertencem à professora. também elas longas e onde algumas dos alunos (118) são também mais extensas apresentando alguns raciocínios mais elaborados. Verificou-se assim que estes alunos evidenciaram uma maior predisposição para a produção discursiva, num clima de maior “abertura”, denotando mesmo em certos momentos, que o clima vivido era de claro envolvimento na aprendizagem.

No entanto, é de salientar algumas tendências que configuram o tipo de interação ocorrido, discriminando agora as unidades de análise narrativas e as interrogativas.

---

<sup>36</sup> Ribeiro, Gabriel Mithá – O presente da História. In JL/ Educação, nº 1103 – 9 a 22 de janeiro de 2013, ano XXXII, nº 1103. P.1 e 2.

No que diz respeito às *unidades de análise narrativas*, o maior número de ocorrências foi dedicado à apresentação de informação por parte da professora e dos alunos, seguida de enunciados ligados à rotina do dia-a-dia e não de temática histórica específica. Os referentes à categoria de Tempo aparecem sempre por referência à categoria anterior e ou associada à categoria Espaço, sejam feitos pelos alunos ou pela professora. Ainda com algum significado evidenciam-se os enunciados ligados à categoria de Julgamento, protagonizados predominantemente pela professora, aprovando e/ ou apreciando observações vindas dos alunos. É de realçar que as poucas presenças de enunciados compostos se centram uma vez mais nas seguintes díades: Tempo/ Espaço e Causa/ Consequência (CAU/ COM), mais estabelecidas pela professora e raramente pelos alunos. Esperar-se-ia que neste ano de escolaridade (12º ano) ocorresse com uma frequência mais significativa enunciados que equacionassem os «porquês», exigindo assim um pensamento histórico mais sofisticado.

No que diz respeito às *unidades de análise interrogativas*, encontramos uma situação similar. A maior parte das perguntas são feitas pela professora e pedem informação específica, sendo seguidas em frequência, por outras que pedem informação referentes ao tempo /datas, ou ao espaço, onde certos acontecimentos ocorreram.

Como já citado, e apesar de ser evidente uma maior participação dos alunos e uma maior diversidade de categorias dos enunciados, concordamos com Melo et al (2012), quando constatam que as práticas da sala de aula de História ainda se enforma pelo domínio da tomada da palavra pela professora que explica ou interroga, e onde os alunos pouco tomam a iniciativa de intervir.

Contudo, verificamos que ambas as docentes, mesmo prestando outras informações que não presentes no manual, os recursos explorados foram os do manual adotado. E disso, as próprias docentes nas suas entrevistas fazem eco do papel que o manual tem nas suas práticas quotidianas. E estas práticas parecem ser do agrado dos alunos, pois eles, na generalidade veem nos manuais e no seu texto informativo o recurso quase único, senão mesmo exclusivo para efetuarem o seu estudo, quer para os testes, quer para os exames (12º ano).

Importa ainda ressaltar que apesar do que já anteriormente foi referido, da análise das duas aulas audiogravadas na nossa investigação, permitem-nos inferir que elas propiciam uma dinâmica de interação discursiva, enquadrada na aceção de Bernié (2002) que considera o espaço de sala de aula como uma «comunidade discursiva». Não podemos extrapolar muitas

mais “conclusões” em “apenas” duas aulas audiogravadas. Seriam necessárias muitas mais para se poder aferir, ou mesmo tentar generalizar os tipos de discursos produzidos nas aulas de História, quer por parte dos alunos, quer por parte dos professores.

Ao terminarmos esta observação direcionada para os discursos produzidos nas aulas audiogravadas, que os dados recolhidos parecem corroborar o que Melo (2013: 9) refere:

*«Entre os padrões de interação identificados, o mais comum é aquele que apresenta uma sequência de três movimentos: iniciação (pergunta do professor), resposta (aluno tenta responder à pergunta) e avaliação ou um feedback à resposta do aluno. Este padrão consiste numa sequência de perguntas e respostas, estas frequentemente em coro, com frases pequenas e ou com uma ou duas palavras, e ou reafirmando as ideias do professor. A iniciativa da tomada da palavra é quase sempre feita pelo professor e, quando ela pertence aos alunos expressa em geral pedidos de esclarecimento».*

## **2.Limitações e outras hipóteses de estudo**

A investigação que agora termina abraçou o formato de estudo de caso. Como tal, assumimos que não é de todo possível generalizar e concluir que os dados obtidos são passíveis de serem comuns noutros espaços e contextos escolares, sejam eles locais e, ou nacionais. Contudo, cremos que seria um desafio a considerar, caso se aplicasse a uma amostra maior e mais representativa da diversidade nacional e em particular, da escolar.

A nosso ver, nos nossos instrumentos investigativos quando procurámos abraçar a maioria, se não mesmo, todos os aspetos alusivos à disciplina de História A, como sejam as finalidades (F), as características de um bom professor de História (CP), as atividades pedagógicas (AP), os recursos (REC), desencadeados no espaço e contexto da sala de aula, assumimos que alguns deles não são exclusivos da História, pois alguns são transversais e passíveis de serem visíveis noutras disciplinas e até noutros contextos escolares. Esta observação levanta a possibilidade que este tipo de estudo possa ser aplicado a outras disciplinas, atendendo no entanto, às especificidades epistemológicas, discursivas e pedagógicas de cada domínio científico. Importaria também realçar a prática de metacognição e reflexão dos professores sobre os seus papéis no processo ensino-aprendizagem e outras atividades escolares que possam funcionar como constrangimento ou desafios a uma relação pedagógica mais eficaz e gratificante. Para que isto aconteça, a referida autora (Melo, 2009: 101) aponta que, a par dos alunos, a sala de aula é

*«Uma comunidade social de aprendizagem, onde a colaboração, a partilha pública e a revisão das ideias são essenciais para a promoção da aprendizagem. As discussões entre pares são vistas, pois, como contextos de aprendizagem colaborativa, ao convocarem um processo de negociação e construção contínuas do conhecimento».*

Essa «comunidade social», corresponderá no espaço da sala de aula, àquilo que Bernié (2002) apelida de «comunidade discursiva» e que teve eco no nosso estudo nas duas aulas audiogravadas, no estudo exploratório e definitivo. Nas nossas práticas quotidianas, a «comunidade discursiva» deverá ser alargada a atividades de natureza colaborativa entre os diferentes agentes e professores do sistema educativo, e em particular, entre os professores de História, pois segundo Ferreira (2005: 13), partindo de Alarcão (1996) considera que,

*«Os professores devem refletir sobre o que ensinam e os conteúdos que ensinam, os contextos em que ensinam, a sua competência pedagógico-didática, a legitimidade dos métodos que empregam, as finalidades do ensino da sua disciplina, conhecimentos e capacidades dos alunos, sobre os fatores que dificultam a aprendizagem dos alunos e o envolvimento dos alunos na avaliação».*

E ainda segundo a mesma autora (Op. Cit: 17), «na aprendizagem cooperativa o ambiente de aprendizagem caracteriza-se pela utilização de processos democráticos, onde cada elemento tem um papel ativo e responsável pela sua e pela aprendizagem dos outros».

Atendendo aos novos paradigmas educacionais e da educação histórica em particular, em que o construtivismo parece ser aceite pela comunidade científica, partilhamos do pensamento de Barca e Gago (2004: 30), que acerca do papel da História e da sua aprendizagem, referem que «o ser humano não é apenas um ator no papel que o seu tempo e espaço lhe destinaram, é agente, é um dos fazedores do seu próprio tempo e, por tal, a História – ciência deve reconhecer-lhe relevância». Importa por isso, que os professores propiciem as situações de aprendizagem, cada vez mais adequadas, para que os alunos construam os seus próprios saberes e propiciem a construção dos seus próprios tempos, tal como as autoras indicam.

Creemos que o nosso estudo possa contribuir para promover, também ele mudanças nas práticas docentes e que estas reflitam sobre as expectativas e anseios dos nossos alunos, os quais são continuamente educados por uma multiplicidade de “janelas” que lhes abrem e alargam horizontes e que não apenas a escola, como outrora. Os novos desafios do mundo contemporâneo exigem cada vez mais, por parte de todos, e em particular, do corpo docente uma permanente atualização, não apenas científica, como pedagógica.

De entre os últimos desafios decorrentes dum passado recente, basta destacar os recentes e sucessivos alargamentos feitos ao designado ensino básico, primeiro, do 6º para o 9º ano de escolaridade e entretanto, já em ação, o alargamento do 9º para o 12º ano, a partir do ano letivo de 2009/ 2010, de acordo com a Lei nº 85/ 2009 de 27 de agosto. Esta realidade mais do que nunca “massificou” o ensino e onde o pensamento de Esteve (1991: 121), aquando do alargamento do ensino básico para nove anos, nunca terá feito tanto sentido e sobre o qual importa refletir:

*«Escolarizar cem por cento das crianças de um país implica pôr na escola cem por cento das crianças com dificuldade, cem por cento das crianças agressivas, cem por cento das crianças conflituosas, em suma, cem por cento de todos os problemas sociais pendentes, que se convertem assim em problemas escolares (...). Os professores não estão preparados para fazer face a esta nova realidade e, por fim, não é de estranhar o sentimento de desânimo que experimentam quando não conseguem interessar as crianças que, na maior parte dos casos, necessitam de uma atenção especial».*

E no presente, estaremos nós preparados para a realidade? Será que se criaram todas as estruturas para esta “massificação”? E os professores de História? E os currículos? Uma panóplia de questões e de dúvidas se poderiam colocar, ante um novo alargamento do ensino básico. A observação de Esteve (1991) aponta para problemas sociais que ele aponta serão bem mais complicados, num momento em que a crise económica se apresenta como um enorme obstáculo a que o universo do sistema educativo não está imune, nem alheio.

O nosso estudo já se desenvolveu durante o processo de alargamento do ensino básico para os 12 anos. Provavelmente, outro desafio seria que ele pudesse ser aplicado após a total efetivação, e se pudessem analisar as eventuais alterações aos novos cenários, que para já, em termos de currículos não se vislumbraram, mas que em termos de ofertas escolares já vão aparecendo, como são os Cursos Vocacionais, direcionados para os alunos que já tiveram várias retenções ao longo do seu percurso escolar e com um suposto pendor mais prático e associados a contextos de trabalho. Estes desenharam-se, a partir do Despacho nº 4653/2013 de 3 de abril de 2013 e após a implementação em 2012/ 2013 em 12 escolas piloto, de acordo com a Portaria nº 292-A/2012 de 26 de setembro. Estas alterações já se fazem sentir, por exemplo, no ensino secundário, com o incremento dos cursos profissionais. Importaria que futuros estudos se pudessem aplicar já com estas novas realidades aplicadas, com as naturais mudanças ocorridas, ou a ocorrer no sistema educativo e em particular, no âmbito específico do ensino e aprendizagem da História.



Creemos que o nosso estudo tenha posto em evidência o papel da História, enquanto disciplina propiciadora de indivíduos cada vez mais ativos e participativos, e em que os nossos respondentes reconheceram na disciplina esse potencial gerenciador, nas diferentes atividades pedagógicas desenvolvidas nos contextos das salas de aula, tal como se espera nos diferentes espaços, para além dos escolares. As questões ligadas ao ensino e à aprendizagem da História e não só, atendendo à panóplia de mudanças a que assistimos e já aqui aviltadas, estarão na ordem do dia, a pontos de partilharmos do ponto de vista de Magalhães (2003: 9), quando refere que «o conhecimento histórico» é «uma ferramenta imprescindível para ler o mundo». E, como tal «a didática da História terá de assumir um papel de charneira entre aquilo que é o discurso historiográfico e aquilo que são os contributos de outras ciências humanas e sociais para o entendimento dos processos de ensino e de aprendizagem, como a literatura da especialidade tem vindo a defender» (Op. Cit: 12-13).

### **3.Desafios...**

O estudo que acabamos de apresentar apresenta resultados que, tal como já anteriormente referimos, nos deverão fazer (re)pensar e (re)equacionar as nossas práticas de ensino e aprendizagem, quando comparados com as que praticávamos antes. Para isso, partilhamos do pensamento de Fernandes (2002: 215), que considera ser

*«Urgente fazer um esforço de adaptação da escola a uma realidade dinâmica em que todos os seus agentes são chamados a participar de uma forma sistemática e responsável, fora e dentro da sala de aula, inclusive a de História. Esta tem de ser vista como um espaço essencialmente para a formação de uma opinião pública historicamente educada, aberta e tolerante, com base numa sólida argumentação.»*

Este papel da História pode-se tornar real se for valorizada a aquisição e o desenvolvimento de competências históricas pelos alunos, em vez dos discursos monológicos dos professores que esperam a sua reprodução. Assim, segundo Melo (2009: 22), o ensino da História deve ter em conta os seguintes pressupostos:

*«Considerar outras fontes a que os alunos têm acesso, que versem temáticas históricas, sejam elas de natureza ficcional ou mediática; promover competências que possibilitem aos alunos usarem procedimentos descritivos e explicativos necessários à compreensão e interpretação dos acontecimentos históricos particulares; considerar como relevantes o conhecimento tácito dos alunos, os conhecimentos históricos e os de outras disciplinas previamente adquiridos; promover o envolvimento dos alunos na construção do conhecimento histórico.»*

E, a mesma autora (Op. Cit: 73), aconselha, em jeito de sugestão metodológica que

*«De acordo com as novas tendências da educação histórica, a aprendizagem da História não se deve limitar à aprendizagem de factos e acontecimentos, mas também à aquisição das ferramentas procedimentais inerentes à construção do saber. A consciência dessa saber epistemológico permitirá que os alunos no futuro sejam mais autónomos não apenas em situações de aprendizagem formal da História, mas também em situações de ler e atuar sobre a realidade».*

Na minha qualidade de professor, ao encerrar este exercício investigativo, assumindo as naturais dificuldades de que se revestiu, sinto-as vencidas pelo enriquecimento que me propiciaram os estudos a que tive acesso, permitindo-me alargar horizontes e em particular, a atenção que as escolhas e os argumentos apresentados pelos diferentes intervenientes neste estudo deixaram e permitirão uma maior atenção às diferentes realidades que o próprio sistema educativo apresentam. A título pessoal, creio que estarei, por isso mais atento aos olhares que me rodeiam e possibilite que eles possam acompanhar a(s) mudança(s) de que o nosso mundo não se compadece e acompanhemos, a par e passo, os diferentes ritmos do devir político, económico e social.

E mesmo a terminarmos, quase em jeito de “provocação”, partilhamos da ideia de Fonseca (2007: 151), quando indica «a relação ensino-aprendizagem como um convite, um desafio para alunos e professores cruzarem, ou mesmo subverterem as fronteiras impostas entre as diferentes culturas e grupos sociais, entre a teoria e a prática, a política e o quotidiano, a História e a vida».

No campo específico da História, Melo et al. (2008: 58) afirmam «ser de relevância na aprendizagem da História que os alunos estejam atentos aos seus próprios olhares e aos olhares dos outros sobre o mundo e sobre os muitos outros mundos possíveis». Se isto é importante para os alunos, o mesmo será para os docentes, pois as aprendizagens realizam-se em contextos de interação e estes devem refletir os diferentes olhares das diferentes realidades, que não apenas históricas, mas também das que nos rodeiam.

**Esse é o meu compromisso final.**

## BIBLIOGRAFIA

- ABUD, Katia Maria, A História nossa de cada dia: saber escolar e saber acadêmico na sala de aula. In Monteiro, Ana Maria; Gasparelho, Arlette Medeiros; Magalhães, Marcelo de Souza (Orgs.). *Ensino de História: sujeitos, saberes e práticas*, 1ª Edição, Mauad Editores, Rio de Janeiro. 107-117
- AFFLERBACH, Peter (2007). *Understanding and Using reading Assessment K-12*. International Reading Association, Newark, DE.
- AFONSO, Maria Isabel (2004), *Os Currículos de História no Ensino Obrigatório: Portugal, Inglaterra, França*, Tese de Mestrado, Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho.
- ALMEIDA, Leandro S. e FREIRE, Teresa (2008), *Metodologia da investigação em Psicologia e Educação*, 5ª Edição, Braga, Psiquilíbrios edições.
- ALARCÃO, Isabel e roldão, Maria do Céu (2010), *Supervisão. Um contexto de desenvolvimento profissional dos professores*, Coleção Educação e Formação, 2ª Edição, Edições Pedagogo.
- ALVES, Luís Alberto Marques (2009), *A formação de professores nas Faculdades de Letras: O exemplo do curso de História da Universidade do Porto*. In BARCA, Isabel e SCHMIDT, M. Auxiliadora (Org.) (2009), *Educação Histórica: Investigação em Portugal e no Brasil*, Atas das Quintas Jornadas Internacionais de Educação Histórica, Centro de Investigação em Educação. Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, Braga. 241-249
- ALVES, Maria Olinda Pereira (2007), *Concepções de professores e alunos sobre significância histórica: um estudo no 3º ciclo do Ensino Básico*, Tese de Mestrado, Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho.
- ALVES, Palmira Carlos (2004), *Avaliar competências na aula de História* In Barca, Isabel (Org.). *Para uma Educação Histórica de qualidade*, Atas das IV Jornadas Internacionais de Educação Histórica, Centro de Investigação em Educação, Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho. 115-130

- ANDRADE, Vera Cabana (2007), Repensando o documento histórico e sua utilização no ensino. In Monteiro, Ana Maria; Gasparelho, Arlette Medeiros; Magalhães, Marcelo de Souza, Ensino de História (Orgs.), 1ª Edição, Mauad Editora, Rio de Janeiro. 231-237
- ANTUNES, Ana Cristina (2007), Influência da representação social da organização na representação social de um processo de mudança institucional In Pedro, Ana Paula; Martins, António; Fernandes, Carlos (Coords.), Congresso educação e democracia – representações sociais, práticas educativas e cidadania, Departamento de Ciências da Educação, Universidade de Aveiro. 609-641
- APH (2013), Metas Curriculares de História (7º ano) – Apreciação crítica da Associação de Professores de História à proposta em discussão pública. In [http://aph.pt/docs/misc/exames/used/Metas\\_Curriculares-7-8-APH.pdf](http://aph.pt/docs/misc/exames/used/Metas_Curriculares-7-8-APH.pdf) (Consultado em 2013.07.09).
- APPLE, Michael (2002), Manuais escolares e trabalho docente – uma economia política de relações de classe e de género na educação, 1ª Edição, Lisboa, Didática Editora.
- ASHBY, Rosalyn (2003), O conceito de evidência histórica: Exigências curriculares e concepções de alunos. In BARCA, Isabel (Org.) (2003), *Educação Histórica e Museus* – Atas das II Jornadas Internacionais de Educação Histórica, Centro de Estudos em Educação e Psicologia, Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho. 37-57
- ASHBY, Rosalyn (2008), Métodos dos alunos para validar relatos históricos. In BARCA, Isabel (Org.) (2008), Estudos de consciência histórica na Europa, América, Ásia e África, Atas das 7ªs Jornadas Internacionais de Educação histórica, Centro de Investigação em Educação, Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho. 33-46
- BARBOSA, António; GONÇALVES, Conceição; MACHADO, Elvira; OLIVEIRA, Edmeia, O trabalho infantil no século XIX: uma visão dos alunos. In MELO, Maria do Céu & LOPES, José Manuel (2004) (Orgs.), *Narrativas Históricas e Ficcionalis. Receção e produção de professores e alunos. Atas do 1º Encontro -Narrativas Históricas e Ficcionalis. Receção e produção de professores e alunos.* Braga. Centro de Investigação em Educação. Universidade do Minho. 199-215
- BARBOSA, Maria do Carmo (2006), *Labirinto da epistemologia e do Ensino de História: Um estudo em Recife.* Tese de Doutoramento, Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho.

- BARBOSA, Maria do Carmo (2009), Uma estratégia metodológica para a formação de professores de História. In BARCA, Isabel e SCHMIDT, M. Auxiliadora (Org.) (2009), *Educação Histórica: Investigação em Portugal e no Brasil*, Atas das Quintas Jornadas Internacionais de Educação Histórica, Centro de Investigação em Educação. Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, Braga.
- BARCA, I. & GAGO, M. (2004), Usos da narrativa em História. In Melo, Maria do Céu; Lopes, José Manuel, (Org.), *Narrativas Históricas e Ficcionalis - Receção e Produção para Professores e Alunos* – Atas do 1º Encontro sobre Narrativas Históricas e ficcionais, Centro de Investigação em Educação (CIED), Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho. 29-39
- BARCA, Isabel & GAGO, Marília (2001), Aprender a pensar em História: um estudo com alunos do 6.º Ano de escolaridade, CEEP, Universidade do Minho in *Revista Portuguesa de Educação*, 14 (1), 239-261.
- BARCA, Isabel (2000), *O pensamento histórico dos jovens*, Braga, Universidade do Minho. IEP. CEEP.
- BARCA, Isabel (Org.) (2001), *Perspetivas em Educação Histórica* – Atas das I Jornadas Internacionais de Educação Histórica, Centro de Estudos em Educação e Psicologia, Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho.
- BARCA, Isabel (2001), Concepções de adolescentes sobre múltiplas explicações em História. In BARCA, Isabel (Org.) (2001), *Perspetivas em Educação Histórica* – Atas das I Jornadas Internacionais de Educação Histórica, Centro de Estudos em Educação e Psicologia, Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho. 29-43
- BARCA, Isabel (Org.) (2003), *Educação Histórica e Museus* – Atas das II Jornadas Internacionais de Educação Histórica, Centro de Estudos em Educação e Psicologia, Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho.
- BARCA, Isabel (Org.) (2004), *Para uma Educação Histórica de qualidade*, Atas das IV Jornadas Internacionais de Educação Histórica, Centro de Investigação em Educação, Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho.
- BARCA, Isabel (2008), Estudos de consciência histórica em Portugal: Perspetivas de jovens portugueses acerca da História. In BARCA, Isabel (Org.) (2008), Estudos de consciência histórica na Europa, América, Ásia e África, Atas das 7ªs Jornadas Internacionais de

- Educação histórica, Centro de Investigação em Educação, Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho. 47-53
- BARCA, Isabel (Org.) (2008), *Estudos de consciência histórica na Europa, América, Ásia e África*, Atas das 7<sup>as</sup> Jornadas Internacionais de Educação histórica, Centro de Investigação em Educação, Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho.
- BARCA, Isabel e SCHMIDT, M. Auxiliadora (Org.) (2009), *Educação Histórica: Investigação em Portugal e no Brasil*, Atas das Quintas Jornadas Internacionais de Educação Histórica, Centro de Investigação em Educação. Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, Braga.
- BARCA, Isabel e MELO, Maria do Céu (2009), Metodologia do Ensino da História na Licenciatura em ensino da História da Universidade do Minho. In BARCA, Isabel e SCHMIDT, M. Auxiliadora (Org.) (2009), *Educação Histórica: Investigação em Portugal e no Brasil*, Atas das Quintas Jornadas Internacionais de Educação Histórica, Centro de Investigação em Educação. Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, Braga. 251-257
- BARBISAN, Leci Borges (Coord) (1995), O discurso pedagógico: A presença do outro, série documental: relatos de pesquisa, nº 32, Jul/1995. PUC/RS. Brasília.
- BARBOSA DE MELO, Maria do Carmo (2006), O Labirinto da Epistemologia e do Ensino de História: Um estudo em Recife. Tese de Doutoramento, Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho.
- BARDIN, L. (2004), *Análise de Conteúdo*, 3.<sup>a</sup> Edição, Lisboa, Edições 70.
- BARTON, Keith (2001), Ideias das crianças acerca da mudança através dos tempos: resultados de investigação nos Estados Unidos e na Irlanda do Norte. In BARCA, Isabel (Org.) (2001), *Perspetivas em Educação Histórica – Atas das I Jornadas Internacionais de Educação Histórica*, Centro de Estudos em Educação e Psicologia, Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho. 55-68
- BECK, I., McKeown, M., Hamilton, R., & Kucan, L. (1997) *Questioning The Author: An Approach For Enhancing Student Engagement With Text*. International Reading Association, Newark, DE
- BELLAT, Duru & ZANTEN Henriot-Van (1992), *Sociologie de l`école*, Colin, Cap. X, Paris. pp. 179-196.
- BENAVENTE, Ana (1990), *Escola, professoras e processos de mudança*. Livros Horizonte, Lisboa.

- BERNIÉ, Jean-Paul (2002), L'approche des pratiques langagières scolaires à travers la notion de « communauté discursive » : un apport à la didactique comparée. In: Revue française de pédagogie. Volume 141. (pp. 77-88).
- CABECINHAS, Rosa; LIMA, Marcus E. O.; CHAVES, António M. (2006), *Identidades nacionais e memória social: hegemonia e polémica nas representações da História*. In M.I. João e J. Miranda (Org.), *Identidades Nacionais em Debate*. Oeiras: Celta.
- CASTRO, Júlia (2008), Consciência histórica e interculturalidade: dos pressupostos teóricos à investigação sobre as ideias de jovens portugueses. In BARCA, Isabel (Org.) (2008), *Estudos de consciência histórica na Europa, América, Ásia e África, Atas das 7<sup>as</sup> Jornadas Internacionais de Educação histórica*, Centro de Investigação em Educação, Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho. 65-74
- CERCADILLO, L. (2000). Significance In History: Student's Ideas In England and Spain, Creating Knowledge in the 21<sup>st</sup> Century: Insights from Multiple Perspectives – American Educational Research Association Conference. New Orleans.
- COOPER, Hillary (2004), O pensamento histórico das crianças. In Barca, Isabel (Org.), *Para uma Educação Histórica de qualidade*, Atas das IV Jornadas Internacionais de Educação Histórica, Centro de Investigação em Educação, Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho. 55-74
- CORREIA, E. & PARDAL, L. (1995), *Métodos e técnicas de investigação social*, Areal Editores, Porto.
- COSTA, Maria Alice Alves (2007), *Ideias de professores sobre a utilização de fontes dos manuais de História: um estudo no 3<sup>o</sup> Ciclo do Ensino Básico*, Tese de Mestrado, Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho.
- CÔTÉ, Nicole (1991), *La personne dans le monde du travail*, Quebec, Gaetan Morin.
- COUGHLIN, M. (2002). What counts and why? Exploring Historical Significance as constructed by Secondary United States History Teachers. Proceedings of the Annual Meeting of the American Educational Research Association. New Orleans.
- COUTO, Célia Pinto do e ROSAS, Maria Antónia Monterroso (2007), O tempo da História, 2<sup>a</sup> parte, História A – 10<sup>o</sup> Ano, S/ Ed., Porto Editora.
- COUTO, Célia Pinto do e ROSAS, Maria Antónia Monterroso (2008), O tempo da História, 2<sup>a</sup> parte, História A – 11<sup>o</sup> Ano, 1<sup>a</sup> edição, Porto Editora.

- COUTO, Célia Pinto do e ROSAS, Maria Antónia Monterroso (2007), O tempo da História, 2ª parte, História A – 12º Ano, 1ª edição, Porto Editora.
- CULICAN, Sarah (2007) Troubling teacher talk: the challenge of changing classroom discourse patterns. *The Australian Educational Researcher*, volume 34, 2, 7-27.
- DÂMASO, L. (1996), *Das Regras às estratégias: o caso das provas globais*, CESE em Administração Escolar, Porto, ISET.
- DEBESSE, M. et MIALARET, G. (1974), *Traité des sciences pédagogiques - Aspects sociaux de l'éducation*, PUF, Paris.
- DEHALU, Preparer les enseignants a leur futur metier: situation defis et perspectives. In PATRÍCIO, Manuel Ferreira (Org.) (2006), Educação e Formação Profissional – As perspetivas do movimento da Escola Cultural, VI Congresso da AEPEC (Associação da Educação Pluridimensional e da Escola Cultural), Porto Editora. 181-200
- DIAS, Paula, as explicações dos alunos acerca de uma situação histórica não estudada nas aulas : um estudo no ensino básico. In BARCA, Isabel (Org.) (2008), Estudos de consciência histórica na Europa, América, Ásia e África, Atas das 7ªs Jornadas Internacionais de Educação histórica, Centro de Investigação em Educação, Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho. 167-180
- DILEK, Dursun e YAPICI, Gülçin (2008), A herança da colonização na era pós-moderna : perspetivas de jovens professores estagiários turcos em torno da consciência histórica sobre colonizadores e colonizados. In BARCA, Isabel (Org.) (2008), *Estudos de consciência histórica na Europa, América, Ásia e África*, Atas das 7ªs Jornadas Internacionais de Educação histórica, Centro de Investigação em Educação, Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho. 97-108
- DINIS, Celeste (2008), O uso da música na aula de História: concepções de professores. In BARCA, Isabel (Org.) (2008), Estudos de consciência histórica na Europa, América, Ásia e África, Atas das 7ªs Jornadas Internacionais de Educação histórica, Centro de Investigação em Educação, Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho. 255-271
- ELLIS, G. (2000). Is it worth it? Convincing Teachers of the Value of Developing Metacognitive Awareness in Children. In Sinclair, Barbara; McGrath, Ian & Lamb, Terry (Eds.) *Learner Autonomy, Teacher Autonomy: Future Directions*. Essex: Longman. 78-88.
- ESTEVE, José M., (1991), Mudanças sociais e função docente. In NÓVOA, António (Org.). *Vidas de Professores*, Coleção Ciências da educação, nº 4, Porto Editora.



- ESTRELA, Maria Teresa (2010), *Profissão docente – Dimensões afetivas e éticas*, Coleção Saberes Plurais, Areal Editores, Porto. 93-124
- FEIO, Leandro (2008), Um cartaz na aula de História: “A Lição de Salazar”. In MELO, Maria do Céu (2008) (Org.), *As imagens na aula de História: diálogos e silêncios*. Mangualde: Edições Pedagogo. 189-220
- FERNANDES, Adriano (2002), *O olhar dos alunos e dos professores sobre a História e o seu ensino*, Tese de Mestrado, Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho.
- FERNANDES, Eugénia M. & ALMEIDA, Leandro, S. (2001), *Métodos e técnicas de Avaliação: Contributos para a prática e investigação psicológicas*. Braga: Universidade do Minho, Centro de Estudos em Educação e Psicologia.
- FERNANDES, Eugénia M. & MAIA, Ângela, Grounded Theory. In FERNANDES, Eugénia M. & ALMEIDA, Leandro, S. (2001), *Métodos e técnicas de Avaliação: Contributos para a prática e investigação psicológicas*. Braga: Universidade do Minho, Centro de Estudos em Educação e Psicologia. 49-76
- FERNANDES, Evaristo (1990), *Psicologia da adolescência e da relação educativa*, Edições Asa, Rio Tinto.
- FERREIRA, Arminda (2005), *Ideias de significância histórica e pedagógica em contexto de interação: Um estudo com professores estagiários*, Tese de Mestrado, Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho.
- FERREIRA, Arminda; DINIS, Celeste; LEITE, Eduarda; CHAVES, Fátima (2004), A vida quotidiana em Roma na Época Imperial: Narrativas de Alunos. In MELO, Maria do Céu & LOPES, José Manuel (2004) (Orgs.), *Narrativas Históricas e Ficcionalis. Receção e produção de professores e alunos*. Atas do 1º Encontro -Narrativas Históricas e Ficcionalis. Receção e produção de professores e alunos. Braga. Centro de Investigação em Educação. Universidade do Minho.
- FERREIRA, Clarisse (2009), O papel da empatia histórica na compreensão do outro. In BARCA, Isabel e SCHMIDT, M. Auxiliadora (Org.) (2009), *Educação Histórica: Investigação em Portugal e no Brasil*, Atas das Quintas Jornadas Internacionais de Educação Histórica, Centro de Investigação em Educação. Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, Braga. 115-130
- FONSECA, Selva Guimarães (2005), *Didática e prática de ensino de história: Experiências, reflexões e aprendizados*, 4ª Edição, Papirus Editora, Campinas, São Paulo.

- FONSECA, Selva Guimarães (2007), A constituição de saberes pedagógicos na formação inicial do professor para o ensino da História na educação básica. In Monteiro, Ana Maria; Gasparelho, Arlette Medeiros; Magalhães, Marcelo de Souza, Ensino de História (Orgs.), 1ª Edição, Mauad Editora, Rio de Janeiro. 149-156
- FRANCO, M. L. P. B. (2005), *Análise de Conteúdo 6*, Liber Livro Editora.
- FRANCO et al. (2007), O s jovens: uma leitura de suas representações sociais In Pedro, Ana Paula; Martins, António; Fernandes, Carlos (Coords.), Congresso educação e democracia – representações sociais, práticas educativas e cidadania, Departamento de Ciências da Educação, Universidade de Aveiro. 693-700
- GAGO, Marília (2007), *Consciência histórica e narrativa na aula de História: concepções de professores*. Tese de doutoramento, Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho.
- GAGO, Marília (2008), A identidade e a orientação do “Eu” e do “Nós”. In BARCA, Isabel (Org.) (2008), Estudos de consciência histórica na Europa, América, Ásia e África, Atas das 7ªs Jornadas Internacionais de Educação histórica, Centro de Investigação em Educação, Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho. 55-64
- GILLY, M. (1989), Les représentations sociales dans le champ éducatif. In Jodelet, D., *Représentations sociales*, PUF, Paris. pp. 363-386.
- GILLY, M. (1990), Psycho-sociologie de l`éducation. In Moscovici, S., *Psychologie Sociale*, PUF, Paris. pp. 473-494.
- GIORDAN, Marcelo (s/d), Algumas questões técnicas e metodológicas sobre o registro da ação na sala de aula : captação e armazenamento digitais In : <http://www.lapeq.fe.usp.br/textos/educ./pdf/registro-da-acao-final.pdf> (consultado em 2011.07.07)
- GOMES, A. A. (2005), Identidades profissionais e representações sociais: a construção das representações sociais sobre “ser professor”. In *Congresso Internacional Educação e Trabalho: representações sociais, competências e trajetórias profissionais*, Departamento de Ciências da Educação, Universidade de Aveiro.
- GOMES, Rosa (2009). *O texto poético como fonte histórica. Um estudo com alunos do 11º ano de escolaridade*. Tese de Mestrado, Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho

- GOMES, Sónia de Jesus Martins (2010), *Análise das interações verbais na sala de aula de História e Geografia: Um estudo de caso na Escola Secundária Inês de Castro no âmbito da formação inicial de professores*, Dissertação de mestrado em Ensino de História e Geografia do 3º Ciclo do ensino básico e ensino secundário, Faculdade de Letras da Universidade do Porto, Porto.
- GONÇALVES, Roque (2004), A aprendizagem da História na sociedade da informação. In Barca, Isabel (Org.), *Para uma Educação Histórica de qualidade*, Atas das IV jornadas internacionais de educação histórica, Centro de Investigação em Educação, Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho. 203-232
- GUINOTE, Paulo (s/d), O Fim da Memória e o Desejo do Homem Novo. Disponível em [http://aph.pt/ex\\_opiniao14.php](http://aph.pt/ex_opiniao14.php) (consultado em 2013.06.22).
- HENRIQUES, Raquel Pereira (2009), A formação de professores de História na Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa (1988-2004). In BARCA, Isabel e SCHMIDT, M. Auxiliadora (Org.) (2009), *Educação Histórica: Investigação em Portugal e no Brasil*, Atas das Quintas Jornadas Internacionais de Educação Histórica, Centro de Investigação em Educação. Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, Braga. 235-240
- JAUBERT, Martine, REBIÈRE Maryse, PUJO Julie (2010), Communautés discursives disciplinaires scolaires et formats d'interactions. In Colloque International «Spécificités et diversité des interactions didactiques : disciplines, finalités, contextes» ICAR, Université Lyon 2, INRP, CNRS, 24-26 juin 2010, Lyon.
- JODELET, D. (1989), Représentations sociales : Un domaine en expansion. In Jodelet, D., *Représentations sociales*, PUF, Paris. pp. 31-61. (policopiado)
- JODELET, D. (1990), Représentation social : Phénomènes, concept et théorie. In Moscovici, S. *Psychologie sociale*, PUF, Paris.
- JOVCHELOVITCH, S. & GUARESCHI, P. (2003), *Textos em Representações Sociais*, Editora Vozes, Petrópolis.
- JOVCHELOVITCH, S. (2003), Vivendo a vida com os outros: intersubjetividade, espaço público e representações sociais. In Jovchelovitch, S. & Guareschi, P. (Orgs.), *Textos em Representações Sociais*, Editora Vozes, Petrópolis.
- LATTIMER, Heather (2008). Challenging history: essential questions in the social studies classroom. *Social Education*, 72 (6)

//findarticles.com/p/articles/mi\_hb6541/is\_6\_72?tag=content;col1. Acedido em Maio 2011.

- LEAL, E. S. F. (2001). La explicación verbal: problemas e recursos. In Munoz-Repsio, A.G-V (Coord.) (2001). *Didáctica Universitária*. Madrid: La Muralla, SA. 199-229.
- LEE, Peter (2003), Nós fabricamos carros e eles tinham que andar a pé: compreensão das pessoas do passado. In BARCA, Isabel (Org.) (2003), *Educação Histórica e Museus – Atas das II Jornadas Internacionais de Educação Histórica*, Centro de Estudos em Educação e Psicologia, Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho. 19-36
- LEE, Peter (2008), Educação Histórica, Consciência Histórica e Literacia Histórica. In BARCA, Isabel (Org.) (2008), *Estudos de consciência histórica na Europa, América, Ásia e África*, Atas das 7<sup>as</sup> Jornadas Internacionais de Educação histórica, Centro de Investigação em Educação, Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho. 11-29
- LEMONS, Francisco Sande (2001), Património Arqueológico – Educação Histórica. In Barca, Isabel (Org.), *Perspetivas em Educação Histórica*, Centro de Estudos em Educação e Psicologia, Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho.
- LEVSTIK, L. (2000) – Articulating the Silences: Teachers' and Adolescents' Conceptions of Historical Significance. In *Knowing Teaching & Learning History, National and International Perspectives*, Edited by Peter N. Stearns, Peter Seixas, and Sam Wineburg: New York University Press: New York and London. pp. 284-305.
- MACHADO, Elvira & BARCA, Isabel (2008), Mudança em História – Conceções de alunos de 7<sup>o</sup> ano de escolaridade. In BARCA, Isabel (Org.) (2008), *Estudos de consciência histórica na Europa, América, Ásia e África*, Atas das 7<sup>as</sup> Jornadas Internacionais de Educação histórica, Centro de Investigação em Educação, Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho. 181-187
- MAGALHÃES, Olga (2002), *Conceções de História e de Ensino de História: Um estudo no Alentejo*, Edições Colibri e CIDEHUS-EU.
- MAGALHÃES, Olga (2003), Conceções de História e Ensino da História. In Barca, Isabel (Org.) (2003), *Educação Histórica e Museus – Atas das II Jornadas Internacionais de Educação Histórica*, Centro de Estudos em Educação e Psicologia, Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho. 9-18.
- MAGALHÃES, Olga (2009), A Didática da História na Universidade de Évora. In BARCA, Isabel e SCHMIDT, M. Auxiliadora (Org.) (2009), *Educação Histórica: Investigação em Portugal e*

*no Brasil*, Atas das Quintas Jornadas Internacionais de Educação Histórica, Centro de Investigação em Educação. Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, Braga. 231-234

MAREC, Yannick Le, DOUSSOT, Sylvain et VÉZIER, Anne (2009), «Savoirs, problèmes et pratiques langagières en histoire», *Éducation et didactique* [En ligne], vol 3 - n°3 | Octobre 2009, mis en ligne le 01 octobre 2011. URL: <http://educationdidactique.revues.org/525>.

MAREC, Yannick Le (2011), *Problématisation et processus de secundarisation en classe d'histoire*, IUFM de l'Université de Nantes Centre de Recherche en, Éducation de Nantes (EA 2661). In Colloque international des didactiques de l'histoire, et de la géographie et de l'éducation à la citoyenneté, 17 et 18 mars 2011, INRP, Lyon. URL: <http://ecehg.ens-lyon.fr/ECEHG/colloquehgec/journees-d-etude-didactique-2007/activites-langagieres-et-apprentissages-disciplinaires/problematisation-et-processus-de-secondarisation-chez-les-eleves> (2013.04.02).

MARTINS, F. e CORREIA, L. (2012). A formação de professores de História e Geografia na Faculdade de Letras da Universidade do Porto. O percurso à luz do processo de Bolonha (2008-2012). *Revista de Geografia e Ordenamento do Território*, n.º 1 (Junho). Centro de Estudos de Geografia e Ordenamento do Território. 127-142

MATTOSO, José (1998), *A História no Ensino Básico e Secundário*. In *Opinião*. Associação de Professores de História. Disponível em [http://aph.pt/ex\\_opiniao14.php](http://aph.pt/ex_opiniao14.php) (consultado em 2013.06.22)

MELO, Maria do Céu (2001), *O conhecimento tácito substantivo histórico dos alunos – no rasto da escravatura*. In BARCA, Isabel (Org.) (2001), *Perspetivas em Educação Histórica – Atas das I Jornadas Internacionais de Educação Histórica*, Centro de Estudos em Educação e Psicologia, Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho. 45-53

MELO, Maria do Céu & LOPES, José Manuel (2004) (Orgs.), *Narrativas Históricas e Ficcionalis. Receção e produção de professores e alunos*. Atas do 1º Encontro -Narrativas Históricas e Ficcionalis. Receção e produção de professores e alunos. Braga. Centro de Investigação em Educação. Universidade do Minho.

MELO, Maria do Céu (2003), *Eu sou escritor de H(h)istórias - as competências de leitura e escrita e a aprendizagem da História*, In APP (Org.) *Como pôr os alunos a trabalhar?*

*Experiências formativas na aula de Português*<sup>1</sup>. Lisboa: Lisboa Editora/ Associação de Professores de Português. 341-356.

- MELO, Maria do Céu (2004), Supervisão do ensino da História: natureza e objetos. In Barca, Isabel (Org.), *Para uma Educação Histórica de qualidade*, Atas das IV Jornadas Internacionais de Educação Histórica, Centro de Investigação em Educação, Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho. 87-100
- MELO, Maria do Céu et al. (2007). Os mapas de conceitos: representações do conhecimento do professor de História. *Cadernos de História*, Vol. 15/1. 11-36. Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia. Laboratório de Ensino e Aprendizagem em História.
- MELO, Maria do Céu (2008) (Org.), *As imagens na aula de História: diálogos e silêncios*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- MELO, Maria do Céu (2008), A Formação de Professores de História. O caso da Universidade do Minho, In Guimarães, Selva (Org.). *Experiências formadoras de professores de História*, Campinas: Editora Papirus.
- MELO, Maria do Céu; PINTO, Paula; FERREIRA, Saturnina (2008), Ler caricaturas na aula de História: O 25 de abril em imagens. In MELO, Maria do Céu (2008) (Org.), *As imagens na aula de História: diálogos e silêncios*. Mangualde: Edições Pedagogo. 171-187
- MELO, Maria do Céu (2009) (Org.), *O Conhecimento (tácito) Histórico: Polifonia de alunos e professores*. Braga: Centro de Investigação em Educação, Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho.
- MELO, Maria do Céu (2009), *Relatório da disciplina "Supervisão Pedagógica em Ensino de História e Ciências Sociais"*, Concurso para Professora Associada /Grupo Disciplinar de Metodologias da Educação, Departamento de Metodologias da Educação, Instituto de Educação, Universidade do Minho. (Não publicado. Acesso restrito).
- MELO, Maria do Céu (2012). E o discurso do professor? O seu esquecimento na investigação sobre a aprendizagem da História. *Actas Do Congreso Internacional. Innovación metodológica y docente en Historia, Arte y Geografía*. Santiago de Compostela: Universidade de Santiago de Compostela.
- MELO, Maria do Céu; Gomes, Rosa; Ferreira, Arminda (2012). O dito e o entre – dito – a aprendizagem da história através dos cartoons e posters políticos. *Actas Do Congreso Internacional. Innovación metodológica y docente en Historia, Arte y Geografía*. Santiago de Compostela: Universidade de Santiago de Compostela.

- MELO, Maria do Céu (2013) (Org.), Discursos de professores e alunos na aula de História (no prelo)
- MENDES, Cíntia Cristina Teixeira; GOMES, Alberto Albuquerque, A escola é o lugar onde os professores aprendem? Refletindo sobre as representações sociais construídas durante o trabalho docente sobre a sua formação In Pedro, Ana Paula; Martins, António; Fernandes, Carlos (Coords.), Congresso educação e democracia – representações sociais, práticas educativas e cidadania, Departamento de Ciências da Educação, Universidade de Aveiro. 737-742
- MIALARET, G. & DEBESSE, M. (1974), *Traité des Sciences pédagogiques – aspects sociaux de l'éducation*. Presses Universitaires de France.
- MOLLO, S. (1974), Représentations et images - perspectives qui font des deux autres partenaires: l'enfant, Les parents, les maîtres. In Débesse, M. et Mialaret, G., *Traité des sciences pédagogiques - Aspects sociaux de l'éducation*, PUF, Paris.
- MONSANTO, Márcia (2004), Concepções de alunos sobre Significância Histórica no contexto da História de Portugal. Um estudo com alunos do 3º Ciclo do Ensino Básico e do Secundário. Tese de Mestrado, Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho.
- MONSANTO, Márcia (2009), Concepções de alunos sobre Significância Histórica. In BARCA, Isabel e SCHMIDT, M. Auxiliadora (Org.) (2009), Educação Histórica: Investigação em Portugal e no Brasil, Atas das Quintas Jornadas Internacionais de Educação Histórica, Centro de Investigação em Educação. Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, Braga.57-77
- MONTEIRO, Ana Maria; GASPARELHO, Arlette Medeiros; MAGALHÃES, Marcelo de Souza, Ensino de História (Orgs.) (2007), 1ª Edição, Mauad Editora, Rio de Janeiro.
- MORAIS, Maria dos Anjos Lima Félix de Carvalho (2005), Formação para a cidadania e educação histórica: Perspetivas de professores em formação, Tese de Mestrado, Instituto de Educação e Psicologia. Universidade do Minho.
- MOREIRA, Maria Gorete (2004), *As fontes históricas propostas no manual e a construção do conhecimento histórico: Um estudo em contexto de sala de aula*, Tese de Mestrado, Instituto de Educação e Psicologia. Universidade do Minho.
- MOSCOVICI, Serge (1986), L'ère des représentations sociales. In Palmonari, Augusto e Doise, William et al., *L'étude des représentations sociales*, Delachaux & Niestlé SA, Paris.
- MOSCOVICI, Serge (Dir.) (1996), *Psychologie Sociale*, 6 édition, PUF, Paris.

- NOGUEIRA, Conceição (2001), Análise do Discurso. In FERNANDES, Eugénia M. & ALMEIDA, Leandro, S. (2001), *Métodos e técnicas de Avaliação: Contributos para a prática e investigação psicológicas*. Braga: Universidade do Minho, Centro de Estudos em Educação e Psicologia. (pp. 15-48)
- NÓVOA, António (1991), O passado e o presente dos professores. In Nóvoa, António (Org.) *Profissão Professor*, Coleção Ciências da educação, n° 3, Porto Editora. 9-32
- NÓVOA, António (1992), Os professores e as Histórias da sua vida. In Nóvoa, António (Org.) *Vidas de Professores*, Coleção Ciências da educação, n° 4, Porto Editora. 11-30
- NUNES, João Paulo Avelãs (2009), Didática específica e ensino da História na Universidade de Coimbra. In BARCA, Isabel e SCHMIDT, M. Auxiliadora (Org.) (2009), *Educação Histórica: Investigação em Portugal e no Brasil*, Atas das Quintas Jornadas Internacionais de Educação Histórica, Centro de Investigação em Educação. Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, Braga. 217-229
- PACHECO, Paulo (2009), As representações dos alunos sobre o ensino e aprendizagem da História: um estudo com alunos do 9º e 12º anos de escolaridade, Tese de Mestrado (não publicada), Universidade de Aveiro.
- PAIS, J.M. (1999), *Consciência Histórica e Identidade*, Lisboa, Edições Celta.
- PARENTE, Regina da Conceição Alves (2004), A narrativa na aula de História – Um estudo com alunos do 3º Ciclo do Ensino Básico. Tese de Mestrado, Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho.
- PARENTE, Regina (2008), A lenda do galo de Barcelos, um estudo de compreensão empática com alunos do 2º e 3º ciclos. In BARCA, Isabel (Org.) (2008), *Estudos de consciência histórica na Europa, América, Ásia e África*, Atas das 7ªs Jornadas Internacionais de Educação histórica, Centro de Investigação em Educação, Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho. 189-202
- PATRÍCIO, Manuel Ferreira (Org.) (2006), *Educação e Formação Profissional – As perspetivas do movimento da Escola Cultural*, VI Congresso da AEPEC (Associação da Educação Pluridimensional e da Escola Cultural), Porto Editora.
- PEREIRA, Maria do Céu Melo Esteves (2003), *O conhecimento tácito histórico dos adolescentes*, Braga, Centro de Estudos em Educação. Universidade do Minho.
- PINTO, C.A. (1995), *Sociologia da Escola*, Editora McGraw-Hill



- PINTO, M. T. H. P. (2006), *A relação escola - família nos dois primeiros ciclos do Ensino Básico*, Tese de Mestrado (não publicada), Universidade de Aveiro.
- QUEIRÓS, Paula; GOMES, Paula Botelho; SILVA, Paula (2006), Valores, educação e formação profissional: algumas considerações In PATRÍCIO, Manuel Ferreira (Org.) (2006), Educação e Formação Profissional – As perspetivas do movimento da Escola Cultural, VI Congresso da AEPEC (Associação da Educação Pluridimensional e da Escola Cultural), Porto Editora. 145-148
- QUIVY, R.; CAMPENHOUDT, Luc (1992), *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa. Edições Gradiva.
- RABELO, Amanda Oliveira (2007), Complexificando as representações In Pedro, Ana Paula; Martins, António; Fernandes, Carlos (Coords.), Congresso educação e democracia – representações sociais, práticas educativas e cidadania, Departamento de Ciências da Educação, Universidade de Aveiro. 642-658
- REGO, J. FIGUEIROA, (2004), Cufo ou a aventura de um nome. In Melo, M. C.; Lopes, J. M. (Org.), *Narrativas Históricas e Ficcionalis - Receção e produção para professores e alunos – Atas do 1º Encontro sobre Narrativas Históricas e Ficcionalis*, Centro de Investigação em Educação (CIED), Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho. 41-57
- RIBEIRO, Gabriel Mithá (2013), O presente da História. In JL/ Educação, nº 1103 – 9 a 22 de janeiro de 2013, ano XXXII, nº 1103. p.1 e 2.
- RODRIGUES, Pedro M. (2000), *Avaliação da formação pelos participantes em entrevista de investigação*, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian /Fundação para a Ciência e Tecnologia.
- ROLDÃO, M. C. (2000), Os desafios da profissionalidade e o currículo in Semana da Prática Pedagógica. Universidade de Aveiro.
- SÁ, C. P. (1996), *Núcleo central das representações sociais*, Editora Vozes.
- SANCHES, Graça (2008), Concepções dos alunos sobre a significância histórica no contexto da História Contemporânea de Cabo Verde. In BARCA, Isabel (Org.) (2008), Estudos de consciência histórica na Europa, América, Ásia e África, Atas das 7ªs Jornadas Internacionais de Educação histórica, Centro de Investigação em Educação, Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho.

- SANCHES, Graça Maria Lopes de Carvalho (2008), *Concepções de alunos sobre a significância da História Contemporânea: Um estudo com alunos de uma escola secundária de Cabo Verde*. Tese de Mestrado, Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho.
- SANCHEZ, M. O. M., *Concept de représentation sociale in L`influence de la formation sur les représentations de la vieillesse : recherche auprès d`un groupe d`aides à domicile, De l`assistance à la reconnaissance de la personne vieillissante*. No sítio : [http://www.serpsy.org/formation\\_debat/mariodile\\_5.html](http://www.serpsy.org/formation_debat/mariodile_5.html) (24 de agosto de 2010)
- SANTIAGO, Rui, (1989), "Contributos para a construção de um modelo de análise das representações da escola pelos alunos" in *Revista Portuguesa de educação*, 2 (1), Universidade do Minho. pp. 87-98 (policopiado)
- SANTIAGO, Rui (1993), *Representações sociais da escola nos alunos, pais e professores no espaço rural*, Tese de doutoramento, Universidade de Aveiro, Aveiro.
- SANTOS, S. R. (2005), *Representações sociais de estudantes trabalhadores na relação trabalho e educação*. In *Congresso Internacional Educação e Trabalho: representações sociais, competências e trajetórias profissionais*, Departamento de Ciências da Educação, Universidade de Aveiro.
- SCHMIDT, Maria Auxiliadora (2008), *Perspetivas de investigação em educação histórica na Universidade Federal do Paraná*, In BARCA, Isabel (Org.) (2008), *Estudos de consciência histórica na Europa, América, Ásia e África*, Atas das 7<sup>as</sup> Jornadas Internacionais de Educação histórica, Centro de Investigação em Educação, Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho. 109-121
- SILVA, Ricardo Manuel Alves (2007), *A construção do conhecimento histórico a partir das atividades propostas pelos manuais: um estudo com alunos do 2º Ciclo do Ensino Básico*, Tese de Mestrado, Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho.
- SIMAN, Lana Mara de Castro (2001), *Pintando o descobrimento: o ensino de História e o imaginário de adolescentes*. In Siman, Lana Mara de Castro e Fonseca, Thais N. de Lima (Orgs.) *Inaugurando a História e construindo a nação: discursos e imagens no ensino de História*. Belo Horizonte: Autêntica, 149-170.
- SIMÃO, Ana Catarina Gomes Lage Ladeira (2007), *A construção da evidência histórica: concepções de alunos do 3º ciclo do Ensino Básico e Secundário*. Tese de doutoramento. Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho.

- SIMÃO, Ana Catarina (2008), A construção da evidência histórica: concepções de alunos do 3º ciclo e secundário. In BARCA, Isabel (Org.) (2008), Estudos de consciência histórica na Europa, América, Ásia e África, Atas das 7ªs Jornadas Internacionais de Educação histórica, Centro de Investigação em Educação, Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho. 75-92
- STAKE, Robert E. (2009), A arte da investigação com estudos de caso, Edição da Fundação Calouste Gulbenkian, 2ªEd. Lisboa.
- TEIXEIRA, Ana Paula Félix (2004), *Estratégias de auto-regulação na aprendizagem em História: Estudo no 2º CEB*, Tese de Mestrado, Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho.
- THURASINGAM, P. (2001). Language use and interaction in the History classroom. Proceedings of 2<sup>nd</sup> Conference of Australian Association for Research in Education.
- TUCKMAN, Bruce W. (2000), Manual de investigação em educação – Como conceber e realizar o processo de investigação em educação, Edição da Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa.
- VALA, Jorge (1993), Representações sociais - para uma psicologia do pensamento social. In Vala, J. & Monteiro, B. (Orgs.), *Psicologia Social*, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- VANSLEDRIGHT, W. (2004) What does it mean to think historically... and how do you teach it? *Social Education*, 68 (1) //findarticles.com/p/articles/mi\_hb6541/is\_3\_68/ai\_n290899
- VIEIRA DE CASTRO, R. *et al.* (Org.), Manuais Escolares: estatuto, funções, História (pp.475-484). Braga: Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho.
- VIRTA, A. (2004), Methods for analyzing the content and the knowledge -structures of essay- type answers. *Educational Practice and Theory*. Vol. 26(2). 69-86.
- WAGNER, Wolfgang (2003), Descrição, Explicação e Método na Pesquisa das Representações Sociais. In Jovchelovitch, S. e Guareschi, P., Textos em Representações Sociais, Editora Vozes, Petrópolis.
- WINEBURG, S. (1994). The Cognitive Representation of Historical Texts in Leinhardt, G et al (1994). *Teaching and Learning in History*. New Jersey: LEA.
- WINEBURG, S. (2000) Making Historical Sense. In Stearns, P., Seixas, P., Wineburg, S. (Eds.) *Knowing, Teaching and Learning History*. New York: New York University Press, 306-324.
- WOODS, Peter (1991), Aspectos sociais da criatividade do professor. In Nóvoa, António (Org.), *Profissão Professor*, Coleção Ciências da Educação, Porto Editora. 125-154

## **DOCUMENTOS - Ministério de Educação**

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2001). Currículo Nacional do Ensino Básico, Competências Essenciais. Lisboa: Departamento da Educação Básica.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO /DES (2002). Programas de História A -11º e 12º Anos. Curso Geral de Ciências Sociais e Humanas. Formação Específica. Lisboa: Departamento do Ensino Secundário.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO /D.G.I.D.C. (2004). *Matriz da prova de exame - História* (10º, 11º e 12º anos). [www.dgdc.min-edu.pt/secundario/Paginas/MATRIZESDL357.aspx](http://www.dgdc.min-edu.pt/secundario/Paginas/MATRIZESDL357.aspx). (consultado em abril de 2010).

## **LEGISLAÇÃO CONSULTADA:**

Decreto-Lei, nº 65, 31 de Março 2006

Decreto-Lei nº 43/ 2007 de 22 de fevereiro, Diário da república, 1ª série – nº 38

Despacho nº 4653/2013 de 3 de abril de 2013

## **ANEXOS I**

### **ESTUDO EXPLORATÓRIO**

<b>1</b>	1. Questionário “O QUE PENSAS SOBRE A HISTÓRIA E O SEU ENSINO? - ALUNOS” – 10º, 11º e 12º Ano
<b>2</b>	2. A Guião de entrevista /Professora 10º ano
<b>3</b>	2. B Guião de entrevista /Professora 11º ano
<b>4</b>	2. C Guião de entrevista /Professora 12º ano
<b>5</b>	3. Audiogravação da aula do 12º ano
<b>6</b>	4. E.mail da DGIDC com a aprovação dos instrumentos de investigação
<b>7</b>	5. Guião de entrevista/ Alunos 12º ano
<b>8</b>	6. Parecer do Conselho Pedagógico sobre o trabalho de investigação
<b>9</b>	7. Quadros dos Recursos utilizados nas aulas lecionadas
<b>10</b>	8. As escolhas dos alunos do 10º, 11º e 12º Ano/ 2ªs opções – Estudo Exploratório

# ANEXO 1

## QUESTIONÁRIO.A

### “O QUE PENSAS SOBRE A HISTÓRIA E O SEU ENSINO? - ALUNOS” (10º ANO)

Este questionário pretende recolher dados sobre os discursos e as práticas no ensino e aprendizagem da História no ensino secundário. Ele faz parte de um projeto de Investigação em Educação em História e Ciências Sociais. A sua colaboração é, pois, de extrema importância para a realização do projeto.

O questionário é anónimo. Por favor, seja sincero(a) e claro(a) nas suas respostas.

Paulo Pacheco

#### 1. Identificação

1.1. Sexo  Masculino  Feminino

1.2. Idade: \_\_\_\_ anos

1.3. Ano frequentado:  10º ano  11º ano  12º ano

#### 1ª PARTE -FINALIDADES DA HISTÓRIA

1 Da listagem que a seguir se apresenta, indique com uma cruz  a opção que melhor reflete o grau de importância atribuído por si a cada uma das finalidades da História apresentadas, sendo que:

**1-Menos** Importante; **2-Pouco** Importante; **3- Importante**; **4-Bastante** Importante;  
**5-Muito** Importante

	FINALIDADES	1	2	3	4	5
1	Identifica e valoriza nomes de agentes históricos/ acontecimentos importantes					
2	Promove a compreensão de atos, maneiras de pensar e agir e acontecimentos que ocorreram no passado no país e no mundo					
3	Promove a compreensão de atos, maneiras de pensar e agir e acontecimentos que ocorrem hoje (presente) no país e no mundo					
4	Promove a compreensão das manifestações estéticas e culturais do passado e do presente					
5	Sensibiliza para a preservação do património					
6	Contribui para a educação de um futuro cidadão ativo e participativo					
7	Promove a aceitação de práticas e culturas diferentes					
8	Fomenta atitudes e opiniões críticas sobre realidades históricas					
9	Reforça a identidade nacional					
10	Incentiva a abertura de espírito e a adaptação à mudança					
11	Desenvolve atitudes de autonomia pessoal					
12	Localiza no espaço e no tempo acontecimentos e processos					
13	Promove diferentes formas de comunicação escrita, oral e outras					
14	Promove a compreensão sobre os modos como se constrói a História enquanto disciplina científica					

3.2 Da listagem das 14 finalidades apresentadas, indique as duas (2) que considera mais importantes e apresente as razões da sua escolha.

1ª Opção /Nº \_\_\_\_

2ª Opção /Nº \_\_\_\_

## 2ª PARTE – O PROFESSOR e a AULA de HISTÓRIA

**1.1 Um 'bom professor'** de História é aquele que...

Assinale com uma cruz  a quadrícula que se adequa à sua opinião: SIM ou NÃO.

		Sim	Não
<b>1</b>	O professor que expõe a informação histórica		
<b>2</b>	O professor que valoriza o manual escolar como material de estudo		
<b>3</b>	O professor que ensina os modos como a História se constrói		
<b>4</b>	O professor que se preocupa com as competências de leitura, escrita e de oralidade dos alunos		
<b>5</b>	O professor que tem em atenção as personalidades dos alunos		
<b>6</b>	O professor que pede e valoriza os conhecimentos anteriores dos alunos históricos ou de outras disciplinas		
<b>7</b>	O professor que usa vários tipos de fontes (escritas, visuais, filmes, canções, etc.) para que os alunos compreendam a História		
<b>8</b>	O professor que promove nos alunos o desenvolvimento de competências de crítica		
<b>9</b>	O professor que se preocupa com a avaliação		
<b>10</b>	O professor que se preocupa em cumprir o que foi planeado		
<b>11</b>	O professor que adapta os seus planos às intervenções, sugestões e interesses dos alunos		
<b>12</b>	O professor que se preocupa em saber e resolver as dúvidas dos alunos		
<b>Outras. Quais?</b>			

**1.2** Das várias frases seleccione duas **(2)** e apresente as razões da sua escolha:

<b>1ª Opção /Nº</b> __
<b>2ª Opção /Nº</b> __

**2.** Da lista que se segue quais são **as atividades que o professor mais desenvolve** na aula de História? (Assinale com uma  a quadrícula que se adequa à sua opinião)

		Muitas Vezes	Às vezes	Nunca
<b>1</b>	Exploramos o manual oralmente			
<b>2</b>	Exploramos documentos escritos oralmente			
<b>3</b>	Exploramos documentos visuais e sonoros, como por exemplo, fotografias, bandas desenhadas, caricaturas, músicas, filmes, etc.			
<b>4</b>	Exploramos oralmente mapas, gráficos, barras cronológicas, esquemas, etc.			
<b>5</b>	Construímos mapas, gráficos, barras cronológicas			
<b>6</b>	Escrevemos sínteses da aprendizagem em texto e ou em esquemas			
<b>7</b>	Resolvemos individualmente as fichas de trabalho			
<b>8</b>	Resolvemos em grupo as fichas de trabalho			
<b>9</b>	Desenvolvemos pequenos projetos em pares / grupos			
<b>10</b>	Trabalhamos com o computador e outras técnicas informáticas (pesquisa, discussão e escrita de trabalhos)			
<b>11</b>	Participamos em discussões e debates sobre os temas e assuntos estudados			
<b>12</b>	Preparamos e fazemos visitas de estudo			
<b>13</b>	Comemoramos datas festivas, temas e personalidades com recurso a várias atividades			
<b>14</b>	Refletimos sobre o que aprendemos			
<b>15</b>	Participamos na nossa avaliação e na dos nossos colegas			
<b>Outras. Quais?</b>				

3. Desta lista escolha duas (2) das que **MAIS / MENOS** gosta de fazer, e justifique a sua escolha.

Gosto MAIS – Porquê?	Gosto MENOS – Porquê?
1ª Opção /Nº __	1ª Opção /Nº __
2ª Opção /Nº __	2ª Opção /Nº __

### 3ª PARTE- A AULA

**Tema da aula lecionada: Unidade 3:Valores, vivências e quotidiano**

**3.1-A experiência urbana; 3.1.1.Uma nova sensibilidade estética:** O Gótico; a catedral, expoente do Gótico; Os elementos construtivos; O “livro de imagens” da Cristandade

(Pode consultar as páginas 116 a 125)

1. Na aula foram explorados **todas** as fontes  ou só **algumas?**

2. Se alguns **não** foram exploradas, quais terão sido as **razões** para tal?

---



---

3. Das fontes exploradas, quais foram as que considerou **mais úteis/ importantes para a compreensão** do assunto da aula? Justifica a tua resposta.

Fonte (nome)	Porquê?

4. Das fontes disponíveis quais são as que considerou **mais fáceis /mais difíceis de ler e interpretar?** Justifica a tua resposta.

Mais fáceis – Porquê?	Mais difíceis – Porquê?
1. (nome)	1. (nome)
2. (nome)	2. (nome)

5. Das fontes disponíveis quais foram os que **mais /menos gostou** de ler e interpretar? Justifique a sua resposta.

Gostei mais – Porquê?	Gostei menos – Porquê?
1. (nome)	1. (nome)
2. (nome)	2. (nome)



**6. O texto informativo do manual escolar é útil** para o seu estudo? Justifique a sua resposta.

---

**7.** No manual escolar de História existem normalmente os seguintes elementos necessários à aprendizagem:

- |                           |                     |                             |
|---------------------------|---------------------|-----------------------------|
| 1. Os documentos escritos | 2. Imagens          | 3. Mapas, gráficos, tabelas |
| 4. Cronologias            | 5. Esquemas síntese | 6. Texto(s) informativo(s)  |
| 7. Tarefas /atividades    |                     |                             |

**7.1** Desta lista, escolha o que considera **mais importante** e justifique a sua resposta.

---

---

**7.2** Desta lista, escolha o que considera **menos importante** e justifique a sua resposta.

---

---

**8. Para o tema desta aula,** que **outro tipo de fontes/atividades** consideraria **importante ter visto/analísado?** Justifique a sua resposta.

---

---

**Obrigado pela sua colaboração**

Paulo Pacheco

## QUESTIONÁRIO.B

### “O QUE PENSAS SOBRE A HISTÓRIA E O SEU ENSINO? - ALUNOS” (11º ANO)

Este questionário pretende recolher dados sobre os discursos e as práticas no ensino e aprendizagem da História no ensino secundário. Ele faz parte de um projeto de Investigação em Educação em História e Ciências Sociais. A sua colaboração é, pois, de extrema importância para a realização do projeto.

O questionário é anónimo. Por favor, seja sincero(a) e claro(a) nas suas respostas.

Paulo Pacheco

#### 1. Identificação

1.1. Sexo  Masculino  Feminino

1.2. Idade: \_\_\_\_ anos

1.3. Ano frequentado:  10º ano  11º ano  12º ano

#### 1ª PARTE -FINALIDADES DA HISTÓRIA

1 Da listagem que a seguir se apresenta, indique com uma cruz  a opção que melhor reflete o **grau de importância** atribuído por si a cada uma das finalidades da História apresentadas, sendo que:

**1-Menos** Importante; **2-Pouco** Importante; **3- Importante**; **4-Bastante** Importante;  
**5-Muito** Importante

	FINALIDADES	1	2	3	4	5
1	Identifica e valoriza nomes de agentes históricos/ acontecimentos importantes					
2	Promove a compreensão de atos, maneiras de pensar e agir e acontecimentos que ocorreram no passado no país e no mundo					
3	Promove a compreensão de atos, maneiras de pensar e agir e acontecimentos que ocorrem hoje (presente) no país e no mundo					
4	Promove a compreensão das manifestações estéticas e culturais do passado e do presente					
5	Sensibiliza para a preservação do património					
6	Contribui para a educação de um futuro cidadão ativo e participativo					
7	Promove a aceitação de práticas e culturas diferentes					
8	Fomenta atitudes e opiniões críticas sobre realidades históricas					
9	Reforça a identidade nacional					
10	Incentiva a abertura de espírito e a adaptação à mudança					
11	Desenvolve atitudes de autonomia pessoal					
12	Localiza no espaço e no tempo acontecimentos e processos					
13	Promove diferentes formas de comunicação escrita, oral e outras					
14	Promove a compreensão sobre os modos como se constrói a História enquanto disciplina científica					

3.2 Da listagem das 14 finalidades apresentadas, indique as duas **(2) que considera mais importantes** e apresente as razões da sua escolha.

1ª Opção / N.º \_\_\_\_

2ª Opção / N.º \_\_\_\_

## 2ª PARTE – O PROFESSOR e a AULA de HISTÓRIA

**1.1 Um 'bom professor'** de História é aquele que...

Assinale com uma cruz  a quadrícula que se adequa à sua opinião: SIM ou NÃO.

		Sim	Não
<b>1</b>	O professor que expõe a informação histórica		
<b>2</b>	O professor que valoriza o manual escolar como material de estudo		
<b>3</b>	O professor que ensina os modos como a História se constrói		
<b>4</b>	O professor que se preocupa com as competências de leitura, escrita e de oralidade dos alunos		
<b>5</b>	O professor que tem em atenção as personalidades dos alunos		
<b>6</b>	O professor que pede e valoriza os conhecimentos anteriores dos alunos históricos ou de outras disciplinas		
<b>7</b>	O professor que usa vários tipos de fontes (escritas, visuais, filmes, canções, etc.) para que os alunos compreendam a História		
<b>8</b>	O professor que promove nos alunos o desenvolvimento de competências de crítica		
<b>9</b>	O professor que se preocupa com a avaliação		
<b>10</b>	O professor que se preocupa em cumprir o que foi planeado		
<b>11</b>	O professor que adapta os seus planos às intervenções, sugestões e interesses dos alunos		
<b>12</b>	O professor que se preocupa em saber e resolver as dúvidas dos alunos		
<b>Outras. Quais?</b>			

**1.2** Das várias frases selecione duas **(2)** e apresente as razões da sua escolha:

<b>1ª Opção / Nº</b> __
<b>2ª Opção / Nº</b> __

**2.** Da lista que se segue quais são **as atividades que o professor mais desenvolve** na aula de História? (Assinale com uma  a quadrícula que se adequa à sua opinião)

		Muitas Vezes	Às vezes	Nunca
<b>1</b>	Exploramos o manual oralmente			
<b>2</b>	Exploramos documentos escritos oralmente			
<b>3</b>	Exploramos documentos visuais e sonoros, como por exemplo, fotografias, bandas desenhadas, caricaturas, músicas, filmes, etc.			
<b>4</b>	Exploramos oralmente mapas, gráficos, barras cronológicas, esquemas, etc.			
<b>5</b>	Construímos mapas, gráficos, barras cronológicas			
<b>6</b>	Escrevemos sínteses da aprendizagem em texto e ou em esquemas			
<b>7</b>	Resolvemos individualmente as fichas de trabalho			
<b>8</b>	Resolvemos em grupo as fichas de trabalho			
<b>9</b>	Desenvolvemos pequenos projetos em pares / grupos			
<b>10</b>	Trabalhamos com o computador e outras técnicas informáticas (pesquisa, discussão e escrita de trabalhos)			
<b>11</b>	Participamos em discussões e debates sobre os temas e assuntos estudados			
<b>12</b>	Preparamos e fazemos visitas de estudo			
<b>13</b>	Comemoramos datas festivas, temas e personalidades com recurso a várias atividades			
<b>14</b>	Refletimos sobre o que aprendemos			
<b>15</b>	Participamos na nossa avaliação e na dos nossos colegas			
<b>Outras. Quais?</b>				

3. Desta lista escolha duas (2) das que **MAIS / MENOS** gosta de fazer, e justifique a sua escolha.

Gosto MAIS – Porquê?	Gosto MENOS – Porquê?
1ª Opção /Nº __	1ª Opção /Nº __
2ª Opção /Nº __	2ª Opção /Nº __

### 3ª PARTE- A AULA

**Tema da aula lecionada: Unidade 4: A implantação do Liberalismo em Portugal**

**4.1-Antecedentes e conjuntura (1807-1820)**

**4.1.1.As invasões francesas e a dominação inglesa em Portugal:** A rebelião em marcha.

(Pode consultar as páginas 76 a 84)

1. Na aula foram explorados **todas** as fontes  ou só **algumas?**

2. Se alguns **não** foram exploradas, quais terão sido as **razões** para tal?

---



---

3. Das fontes exploradas, quais foram as que considerou **mais úteis/ importantes para a compreensão** do assunto da aula? Justifica a tua resposta.

Fonte (nome)	Porquê?

4. Das fontes disponíveis quais são as que considerou **mais fáceis /mais difíceis de ler e interpretar?** Justifique a sua resposta.

Mais fáceis – Porquê?	Mais difíceis – Porquê?
1. (nome)	1. (nome)
2. (nome)	2. (nome)

5. Das fontes disponíveis quais foram os que **mais /menos gostou** de ler e interpretar? Justifique a sua resposta.

Gostei mais – Porquê?	Gostei menos – Porquê?
1. (nome)	1. (nome)
2. (nome)	2. (nome)

6. O texto informativo do manual escolar é útil para o seu estudo? Justifique a sua resposta.

---



---

7. No manual escolar de História existem normalmente os seguintes elementos necessários à aprendizagem:
1. Os documentos escritos
  2. Imagens
  3. Mapas, gráficos, tabelas
  4. Cronologias
  5. Esquemas síntese
  6. Texto(s) informativo(s)
  7. Tarefas /atividades

7.1 Desta lista, escolha o que considera **mais importante** e justifique a sua resposta.

---

---

7.2 Desta lista, escolha o que considera **menos importante** e justifique a sua resposta.

---

---

8. Para o tema desta aula, que **outro tipo de fontes/atividades** consideraria **importante ter visto/analizado?** Justifique a sua resposta.

---

---

**Obrigado pela sua colaboração**

Paulo Pacheco

## QUESTIONÁRIO.C

### “O QUE PENSAS SOBRE A HISTÓRIA E O SEU ENSINO? - ALUNOS” (12º ANO)

Este questionário pretende recolher dados sobre os discursos e as práticas no ensino e aprendizagem da História no ensino secundário. Ele faz parte de um projeto de Investigação em Educação em História e Ciências Sociais. A sua colaboração é, pois, de extrema importância para a realização do projeto.

O questionário é anónimo. Por favor, seja sincero(a) e claro(a) nas suas respostas.

Paulo Pacheco

#### 1. Identificação

1.1. Sexo  Masculino  Feminino

1.2. Idade: \_\_\_\_ anos

1.3. Ano frequentado:  10º ano  11º ano  12º ano

#### 1ª PARTE -FINALIDADES DA HISTÓRIA

1 Da listagem que a seguir se apresenta, indique com uma cruz  a opção que melhor reflete o grau de importância atribuído por si a cada uma das finalidades da História apresentadas, sendo que:

**1-Menos** Importante; **2-Pouco** Importante; **3- Importante**; **4-Bastante** Importante;  
**5-Muito** Importante

	FINALIDADES	1	2	3	4	5
1	Identifica e valoriza nomes de agentes históricos/ acontecimentos importantes					
2	Promove a compreensão de atos, maneiras de pensar e agir e acontecimentos que ocorreram no passado no país e no mundo					
3	Promove a compreensão de atos, maneiras de pensar e agir e acontecimentos que ocorrem hoje (presente) no país e no mundo					
4	Promove a compreensão das manifestações estéticas e culturais do passado e do presente					
5	Sensibiliza para a preservação do património					
6	Contribui para a educação de um futuro cidadão ativo e participativo					
7	Promove a aceitação de práticas e culturas diferentes					
8	Fomenta atitudes e opiniões críticas sobre realidades históricas					
9	Reforça a identidade nacional					
10	Incentiva a abertura de espírito e a adaptação à mudança					
11	Desenvolve atitudes de autonomia pessoal					
12	Localiza no espaço e no tempo acontecimentos e processos					
13	Promove diferentes formas de comunicação escrita, oral e outras					
14	Promove a compreensão sobre os modos como se constrói a História enquanto disciplina científica					

3.2 Da listagem das 14 finalidades apresentadas, indique as duas (2) que considera mais importantes e apresente as razões da sua escolha.

1ª Opção /Nº \_\_\_\_

2ª Opção /Nº \_\_\_\_

## 2ª PARTE – O PROFESSOR e a AULA de HISTÓRIA

**1.1 Um 'bom professor'** de História é aquele que...

Assinale com uma cruz  a quadrícula que se adequa à sua opinião: SIM ou NÃO.

		Sim	Não
<b>1</b>	O professor que expõe a informação histórica		
<b>2</b>	O professor que valoriza o manual escolar como material de estudo		
<b>3</b>	O professor que ensina os modos como a História se constrói		
<b>4</b>	O professor que se preocupa com as competências de leitura, escrita e de oralidade dos alunos		
<b>5</b>	O professor que tem em atenção as personalidades dos alunos		
<b>6</b>	O professor que pede e valoriza os conhecimentos anteriores dos alunos históricos ou de outras disciplinas		
<b>7</b>	O professor que usa vários tipos de fontes (escritas, visuais, filmes, canções, etc.) para que os alunos compreendam a História		
<b>8</b>	O professor que promove nos alunos o desenvolvimento de competências de crítica		
<b>9</b>	O professor que se preocupa com a avaliação		
<b>10</b>	O professor que se preocupa em cumprir o que foi planeado		
<b>11</b>	O professor que adapta os seus planos às intervenções, sugestões e interesses dos alunos		
<b>12</b>	O professor que se preocupa em saber e resolver as dúvidas dos alunos		
<b>Outras. Quais?</b>			

**1.2** Das várias frases selecione duas **(2)** e apresente as razões da sua escolha:

<b>1ª Opção /Nº</b> __
<b>2ª Opção /Nº</b> __

**1.3** Considera que a postura do(a) professor(a) deste ano (12º Ano) é de alguma forma diferente, relativamente aos do 10º e 11º Ano? Justifique a sua resposta.

---



---

**2.** Da lista que se segue quais são **as atividades que o professor mais desenvolve** na aula de História? (Assinale com uma  a quadrícula que se adequa à sua opinião)

		Muitas Vezes	Às vezes	Nunca
<b>1</b>	Exploramos o manual oralmente			
<b>2</b>	Exploramos documentos escritos oralmente			
<b>3</b>	Exploramos documentos visuais e sonoros, como por exemplo, fotografias, bandas desenhadas, caricaturas, músicas, filmes, etc.			
<b>4</b>	Exploramos oralmente mapas, gráficos, barras cronológicas, esquemas, etc.			
<b>5</b>	Construímos mapas, gráficos, barras cronológicas			
<b>6</b>	Escrevemos sínteses da aprendizagem em texto e ou em esquemas			
<b>7</b>	Resolvemos individualmente as fichas de trabalho			
<b>8</b>	Resolvemos em grupo as fichas de trabalho			
<b>9</b>	Desenvolvemos pequenos projetos em pares / grupos			
<b>10</b>	Trabalhamos com o computador e outras técnicas informáticas (pesquisa, discussão e escrita de trabalhos)			
<b>11</b>	Participamos em discussões e debates sobre os temas e assuntos estudados			
<b>12</b>	Preparamos e fazemos visitas de estudo			
<b>13</b>	Comemoramos datas festivas, temas e personalidades com recurso a várias atividades			
<b>14</b>	Refletimos sobre o que aprendemos			
<b>15</b>	Participamos na nossa avaliação e na dos nossos colegas			
<b>Outras. Quais?</b>				

3. Desta lista escolha duas (2) das que **MAIS / MENOS** gosta de fazer, e justifique a sua escolha.

Gosto MAIS – Porquê?	Gosto MENOS – Porquê?
1ª Opção /Nº __	1ª Opção /Nº __
2ª Opção /Nº __	2ª Opção /Nº __

### 3ª PARTE- A AULA

(Aula relativa ao assunto em destaque a seguir)

<p><b>Tema da aula lecionada: Unidade 2: Portugal: do autoritarismo à democracia</b>  <b>2.1-Imobilismo político e crescimento económico do pós-guerra a 1974</b>  <b>2.1.1. Coordenadas económicas e demográficas:</b> A estagnação do mundo rural; A emigração.                  (Pode consultar as páginas 92 a 98)</p>
--

1. Na aula foram explorados **todas** as fontes  ou só **algumas?**

2. Se alguns **não** foram exploradas, quais terão sido as **razões** para tal?

---



---

3. Das fontes exploradas, quais foram as que considerou **mais úteis/ importantes para a compreensão** do assunto da aula? Justifique a sua resposta.

Fonte (nome)	Porquê?

4. Das fontes disponíveis quais são as que considerou **mais fáceis /mais difíceis de ler e interpretar?** Justifique a sua resposta.

Mais fáceis – Porquê?	Mais difíceis – Porquê?
1. (nome)	1. (nome)
2. (nome)	2. (nome)

5. Das fontes disponíveis quais foram os que **mais /menos gostou** de ler e interpretar? Justifique a sua resposta.

Gostei mais – Porquê?	Gostei menos – Porquê?
1. (nome)	1. (nome)
2. (nome)	2. (nome)

6. O texto informativo do manual escolar é útil para o seu estudo? Justifique a sua resposta.

---



---



7. No manual escolar de História existem normalmente os seguintes elementos necessários à aprendizagem:
1. Os documentos escritos
  2. Imagens
  3. Mapas, gráficos, tabelas
  4. Cronologias
  5. Esquemas síntese
  6. Texto(s) informativo(s)
  7. Tarefas /atividades

7.1 Desta lista, escolha o que considera **mais importante** e justifique a sua resposta.

---

---

---

7.2 Desta lista, escolha o que considera **menos importante** e justifique a sua resposta.

---

---

---

8. Para o tema desta aula, que **outro tipo de fontes/atividades** consideraria **importante ter visto/analizado?** Justifique a sua resposta.

---

---

---

---

**Obrigado pela sua colaboração**

Paulo Pacheco

## ANEXO 2

### Guião da Entrevista.A

#### “O que pensa sobre a História e o seu ensino – Professor” 10º Ano

Esta entrevista prende-se com o recolher de dados sobre os discursos e práticas no ensino e aprendizagem da história no ensino secundário. Destina-se a professores que lecionam esta disciplina. Ele faz parte de um projeto de Investigação em Educação. A sua colaboração é, pois, de extrema importância para a realização do projeto. Para perceber, em parte a utilização dos manuais escolares, bem como a utilização e exploração dos recursos disponibilizados por eles, e o seu papel para o desenvolvimento das competências históricas e outras nos alunos, consideramos pertinente realizar uma entrevista que contribuirá para o estudo supra citado

Os dados recolhidos respeitarão escrupulosamente o anonimato dos entrevistados.

Agradecemos a colaboração prestada, contribuindo com as informações prestadas.

Paulo Pacheco

#### 1. Dados pessoais

1.1. **Sexo:** Masculino  Feminino

1.2. **Anos de Serviço:** \_\_\_\_\_

#### 2. Dados profissionais

2.1 **Licenciatura** \_\_\_\_\_

**Outros graus** \_\_\_\_\_

#### 2.4. Número de turmas atribuídas:

**Ensino Básico:**  7º Ano Unificado  8º Ano Unificado  9º Ano Unificado

**Ensino secundário:**  10º Ano  11º Ano  12º Ano

### 1ª PARTE -FINALIDADES DA HISTÓRIA

1.1 Da listagem que a seguir se apresenta, diga a **importância** que atribui a cada uma das finalidades da História apresentadas.

1	Identifica e valoriza nomes de agentes históricos/ acontecimentos importantes
2	Promove a compreensão de atos, maneiras de pensar e agir e acontecimentos que ocorreram no passado no país e no mundo
3	Promove a compreensão de atos, maneiras de pensar e agir e acontecimentos que ocorrem hoje (presente) no país e no mundo
4	Promove a compreensão das manifestações estéticas e culturais do passado e do presente
5	Sensibiliza para a preservação do património
6	Contribui para a educação de um futuro cidadão ativo e participativo
7	Promove a aceitação de práticas e culturas diferentes
8	Fomenta atitudes e opiniões críticas e de reflexão sobre realidades históricas
9	Reforça a identidade nacional
10	Incentiva a abertura de espírito e adaptação à mudança
11	Desenvolve atitudes de autonomia pessoal
12	Localiza no espaço e no tempo acontecimentos e processos
13	Promove diferentes formas de comunicação escrita, oral e outras
14	Promove a compreensão sobre os modos como se constrói a História enquanto disciplina científica

1.2 Desta listagem indique as duas **(2) que considera mais importantes** e apresente as razões da sua escolha.

## 2ª PARTE – O PROFESSOR e a AULA de HISTÓRIA

Um bom professor de História é aquele que...

1	O professor que se limita a expor a informação histórica
2	O professor que valoriza o manual escolar como material de estudo
3	O professor que ensina os modos como a História se constrói
4	O professor que se preocupa com as competências de leitura, escrita e de oralidade dos alunos
5	O professor que tem em atenção as personalidades dos alunos
6	O professor que pede e valoriza os conhecimentos anteriores dos alunos sejam eles históricos ou de outras disciplinas
7	O professor que usa vários tipos de fontes (escritas, visuais, filmes, canções, etc.) para que os alunos compreendam a História
8	O professor que promove nos alunos o desenvolvimento de competências de crítica
9	O professor que se preocupa com a avaliação
10	O professor que se preocupa apenas em cumprir o que foi planeado
11	O professor que adapta os seus planos às intervenções, sugestões e interesses dos alunos
12	O professor que se preocupa em saber e resolver as dúvidas dos alunos
<b>Outras. Quais?</b>	

2.1 Das várias frases selecione duas (2) e apresente as razões da sua escolha.

2.2 Da lista que se segue quais são **as atividades /estratégias que o colega mais executa** na aula de História?

1	Exploro o manual oralmente
2	Exploro documentos escritos oralmente
3	Exploro documentos visuais e sonoros, como por exemplo, fotografias, bandas desenhadas, caricaturas, músicas, filmes, etc.
4	Exploro oralmente mapas, gráficos, barras cronológicas, esquemas, etc.
5	Proponho a construção de mapas, gráficos, barras cronológicas...
6	Proponho a escrita de sínteses da aprendizagem em texto e ou em esquemas
7	Proponho a resolução de fichas de trabalho individualmente
8	Proponho a resolução de fichas de trabalho em grupo
9	Desenvolvo pequenos projetos em pares /pequenos grupos
10	Proponho tarefas que mobilizem o computador e outras técnicas informáticas (pesquisa, discussão e escrita de trabalhos)
11	Proponho discussões e debates sobre os temas e assuntos estudados
12	Realizo visitas de estudo
13	Proponho a comemoração de datas festivas, temas e personalidades com recurso a várias atividades
14	Proponho aos alunos que reflitam sobre a sua aprendizagem (escrito, oralmente)
15	Envolvo os alunos na sua avaliação e na dos colegas
<b>Outras. Quais?</b>	

2.3 Desta lista escolha duas (2) das que **MAIS** gosta de fazer, e partilhe as suas razões.

2.4 Desta lista escolha duas (2) das que **MENOS** gosta de fazer, e partilhe as suas razões

### 3ª PARTE- A AULA

**Tema da aula lecionada: Unidade 3:Valores, vivências e cotidiano**

**3.1-A experiência urbana /3.1.1.Uma nova sensibilidade estética:** O Gótico; a catedral, expoente do Gótico; Os elementos construtivos; O “livro de imagens” da Crístandade

**Esta parte da entrevista seguirá o plano da sua aula.**

- 3.1** Porque escolheu estes **conteúdos históricos**? Quais foram os critérios para a sua sequência?
- 3.2** O manual escolar determinou as suas decisões? Como?
- 3.3** De todos os conteúdos escolhidos, qual foi o que considerou mais relevante? Porquê?
- 3.4** Para além dos conteúdos históricos que escolheu, poderiam/deveriam ter estar presentes outros que não estão por razões diversas (tempo, leituras, acesso às fontes, ...)? Quais? Porquê?
- 3.5** Das **competências** que os documentos oficiais apresentam, qual é para si a mais importante a desenvolver nos seus alunos? Porquê?
- 3.6** Ao planificar esta aula específica, pensou em alguma competência histórica a privilegiar? Não? Porquê?
- 3.7** Se sim, qual? Porquê?
- 3.8** Porque escolheu estas **fontes** históricas? Quais foram os critérios para a sua sequência?
- 3.9** O manual escolar determinou as suas decisões? Como?
- 3.10** Considera que as fontes relativas ao assunto da aula disponibilizadas pelo manual são adequadas, desadequadas, suficientes...?
- 3.11** Das fontes que usou, qual delas considera como o mais relevante? Porquê?
- 3.12** Como explorou as fontes /recursos? Fichas de trabalho individuais? Em Grupo? Interação professor-aluno?
- 3.13** Para além das fontes/recursos que escolheu, poderiam/deveriam ter estar presentes outras que não estão por razões diversas (tempo, leituras, acesso às fontes, ...)? Quais? Porquê?
- 3.14** Fez uma **síntese**? Ou foram os alunos? Por escrito (texto ou esquema)? Ou oralmente? T.P.C. ?
- 3.15** Promoveu uma reflexão /avaliação sobre a aprendizagem realizada? Como? Por escrito? Oralmente?
- 3.16** Como **avalia** a reação dos alunos ao longo da aula? (grau participação/ questionamento/ interesse...)
- 3.17** Se fosse dar a aula agora, **mudaria** algum dos seus procedimentos? Qual? Porquê?

**Obrigado.**

## Guião da Entrevista.B

### “O que pensa sobre a História e o seu ensino – Professor” – 11º Ano

Esta entrevista prende-se com o recolher de dados sobre os discursos e práticas no ensino e aprendizagem da história no ensino secundário. Destina-se a professores que lecionam esta disciplina. Ele faz parte de um projeto de Investigação em Educação. A sua colaboração é, pois, de extrema importância para a realização do projeto. Para perceber, em parte a utilização dos manuais escolares, bem como a utilização e exploração dos recursos disponibilizados por eles, e o seu papel para o desenvolvimento das competências históricas e outras nos alunos, consideramos pertinente realizar uma entrevista que contribuirá para o estudo supra citado

Os dados recolhidos respeitarão escrupulosamente o anonimato dos entrevistados.

Agradecemos a colaboração prestada, contribuindo com as informações prestadas.

Paulo Pacheco

#### 1. Dados pessoais

1.1. **Sexo:** Masculino  Feminino

1.2. **Anos de Serviço:** \_\_\_\_\_

#### 2. Dados profissionais

2.1 **Licenciatura** \_\_\_\_\_

**Outros graus** \_\_\_\_\_

#### 2.4. Número de turmas atribuídas:

**Ensino Básico:**  7º Ano Unificado  8º Ano Unificado  9º Ano Unificado

**Ensino secundário:**  10º Ano  11º Ano  12º Ano

### 1ª PARTE -FINALIDADES DA HISTÓRIA

1.1 Da listagem que a seguir se apresenta, diga a **importância** que atribui a cada uma das finalidades da História apresentadas.

1	Identifica e valoriza nomes de agentes históricos/ acontecimentos importantes
2	Promove a compreensão de atos, maneiras de pensar e agir e acontecimentos que ocorreram no passado no país e no mundo
3	Promove a compreensão de atos, maneiras de pensar e agir e acontecimentos que ocorrem hoje (presente) no país e no mundo
4	Promove a compreensão das manifestações estéticas e culturais do passado e do presente
5	Sensibiliza para a preservação do património
6	Contribui para a educação de um futuro cidadão ativo e participativo
7	Promove a aceitação de práticas e culturas diferentes
8	Fomenta atitudes e opiniões críticas e de reflexão sobre realidades históricas
9	Reforça a identidade nacional
10	Incentiva a abertura de espírito e adaptação à mudança
11	Desenvolve atitudes de autonomia pessoal
12	Localiza no espaço e no tempo acontecimentos e processos
13	Promove diferentes formas de comunicação escrita, oral e outras
14	Promove a compreensão sobre os modos como se constrói a História enquanto disciplina científica

1.2 Desta listagem indique as duas **(2) que considera mais importantes** e apresente as razões da sua escolha.

## 2ª PARTE – O PROFESSOR e a AULA de HISTÓRIA

**Um bom professor** de História é aquele que...

<b>1</b>	O professor que se limita a expor a informação histórica
<b>2</b>	O professor que valoriza o manual escolar como material de estudo
<b>3</b>	O professor que ensina os modos como a História se constrói
<b>4</b>	O professor que se preocupa com as competências de leitura, escrita e de oralidade dos alunos
<b>5</b>	O professor que tem em atenção as personalidades dos alunos
<b>6</b>	O professor que pede e valoriza os conhecimentos anteriores dos alunos sejam eles históricos ou de outras disciplinas
<b>7</b>	O professor que usa vários tipos de fontes (escritas, visuais, filmes, canções, etc.) para que os alunos compreendam a História
<b>8</b>	O professor que promove nos alunos o desenvolvimento de competências de crítica
<b>9</b>	O professor que se preocupa com a avaliação
<b>10</b>	O professor que se preocupa apenas em cumprir o que foi planeado
<b>11</b>	O professor que adapta os seus planos às intervenções, sugestões e interesses dos alunos
<b>12</b>	O professor que se preocupa em saber e resolver as dúvidas dos alunos
<b>Outras. Quais?</b>	

**2.1** Das várias frases selecione duas (**2**) e apresente as razões da sua escolha.

**2.2** Da lista que se segue quais são **as atividades /estratégias que o colega mais executa** na aula de História?

<b>1</b>	Exploro o manual oralmente
<b>2</b>	Exploro documentos escritos oralmente
<b>3</b>	Exploro documentos visuais e sonoros, como por exemplo, fotografias, bandas desenhadas, caricaturas, músicas, filmes, etc.
<b>4</b>	Exploro oralmente mapas, gráficos, barras cronológicas, esquemas, etc.
<b>5</b>	Proponho a construção de mapas, gráficos, barras cronológicas...
<b>6</b>	Proponho a escrita de sínteses da aprendizagem em texto e ou em esquemas
<b>7</b>	Proponho a resolução de fichas de trabalho individualmente
<b>8</b>	Proponho a resolução de fichas de trabalho em grupo
<b>9</b>	Desenvolvo pequenos projetos em pares /pequenos grupos
<b>10</b>	Proponho tarefas que mobilizem o computador e outras técnicas informáticas (pesquisa, discussão e escrita de trabalhos)
<b>11</b>	Proponho discussões e debates sobre os temas e assuntos estudados
<b>12</b>	Realizo visitas de estudo
<b>13</b>	Proponho a comemoração de datas festivas, temas e personalidades com recurso a várias atividades
<b>14</b>	Proponho aos alunos que reflitam sobre a sua aprendizagem (escrito, oralmente)
<b>15</b>	Envolvo os alunos na sua avaliação e na dos colegas
<b>Outras. Quais?</b>	

**2.3** Desta lista escolha duas (**2**) das que **MAIS** gosta de fazer, e partilhe as suas razões.

**2.4** Desta lista escolha duas (**2**) das que **MENOS** gosta de fazer, e partilhe as suas razões

### 3ª PARTE- A AULA

#### Tema da aula lecionada: Unidade 4: Implantação do Liberalismo em Portugal

##### 4.1-Antecedentes e conjuntura (1807-1820)

##### 4.1.1.As invasões francesas e a dominação inglesa em Portugal: A rebelião em marcha

**Esta parte da entrevista seguirá o plano da sua aula.**

- 3.1** Porque escolheu estes **conteúdos históricos**? Quais foram os critérios para a sua sequência?
- 3.2** O manual escolar determinou as suas decisões? Como?
- 3.3** De todos os conteúdos escolhidos, qual foi o que considerou mais relevante? Porquê?
- 3.4** Para além dos conteúdos históricos que escolheu, poderiam/deveriam ter estar presentes outros que não estão por razões diversas (tempo, leituras, acesso às fontes, ...)? Quais? Porquê?
- 3.5** Das **competências** que os documentos oficiais apresentam, qual é para si a mais importante a desenvolver nos seus alunos? Porquê?
- 3.6** Ao planificar esta aula específica, pensou em alguma competência histórica a privilegiar? Não? Porquê?
- 3.7** Se sim, qual? Porquê?
- 3.8** Porque escolheu estas **fontes** históricas? Quais foram os critérios para a sua sequência?
- 3.9** O manual escolar determinou as suas decisões? Como?
- 3.10** Considera que as fontes relativas ao assunto da aula disponibilizadas pelo manual são adequadas, desadequadas, suficientes...?
- 3.11** Das fontes que usou, qual delas considera como o mais relevante? Porquê?
- 3.12** Como explorou as fontes /recursos? Fichas de trabalho individuais? Em Grupo? Interação professor-aluno?
- 3.13** Para além das fontes/recursos que escolheu, poderiam/deveriam ter estar presentes outras que não estão por razões diversas (tempo, leituras, acesso às fontes, ...)? Quais? Porquê?
- 3.14** Fez uma **síntese**? Ou foram os alunos? Por escrito (texto ou esquema)? Ou oralmente? T.P.C. ?
- 3.15** Promoveu uma reflexão /avaliação sobre a aprendizagem realizada? Como? Por escrito? Oralmente?
- 3.16** Como **avalia** a reação dos alunos ao longo da aula? (grau participação/ questionamento/ interesse...)
- 3.17** Se fosse dar a aula agora, **mudaria** algum dos seus procedimentos? Qual? Porquê?

**Obrigado.**

## Guião da Entrevista.C

### “O que pensa sobre a História e o seu ensino – Professor” – 12º Ano

Esta entrevista prende-se com o recolher de dados sobre os discursos e práticas no ensino e aprendizagem da história no ensino secundário. Destina-se a professores que lecionam esta disciplina. Ele faz parte de um projeto de Investigação em Educação. A sua colaboração é, pois, de extrema importância para a realização do projeto. Para perceber, em parte a utilização dos manuais escolares, bem como a utilização e exploração dos recursos disponibilizados por eles, e o seu papel para o desenvolvimento das competências históricas e outras nos alunos, consideramos pertinente realizar uma entrevista que contribuirá para o estudo supra citado

Os dados recolhidos respeitarão escrupulosamente o anonimato dos entrevistados.

Agradecemos a colaboração prestada, contribuindo com as informações prestadas.

Paulo Pacheco

#### 1. Dados pessoais

1.1. **Sexo:** Masculino  Feminino

1.2. **Anos de Serviço:** \_\_\_\_\_

#### 2. Dados profissionais

2.1 **Licenciatura** \_\_\_\_\_

**Outros graus** \_\_\_\_\_

#### 2.4. Número de turmas atribuídas:

**Ensino Básico:**  7º Ano Unificado  8º Ano Unificado  9º Ano Unificado

**Ensino secundário:**  10º Ano  11º Ano  12º Ano

### 1ª PARTE -FINALIDADES DA HISTÓRIA

1.1 Da listagem que a seguir se apresenta, diga a **importância** que atribui a cada uma das finalidades da História apresentadas.

<b>1</b>	Identifica e valoriza nomes de agentes históricos/ acontecimentos importantes
<b>2</b>	Promove a compreensão de atos, maneiras de pensar e agir e acontecimentos que ocorreram no passado no país e no mundo
<b>3</b>	Promove a compreensão de atos, maneiras de pensar e agir e acontecimentos que ocorrem hoje (presente) no país e no mundo
<b>4</b>	Promove a compreensão das manifestações estéticas e culturais do passado e do presente
<b>5</b>	Sensibiliza para a preservação do património
<b>6</b>	Contribui para a educação de um futuro cidadão ativo e participativo
<b>7</b>	Promove a aceitação de práticas e culturas diferentes
<b>8</b>	Fomenta atitudes e opiniões críticas e de reflexão sobre realidades históricas
<b>9</b>	Reforça a identidade nacional
<b>10</b>	Incentiva a abertura de espírito e adaptação à mudança
<b>11</b>	Desenvolve atitudes de autonomia pessoal
<b>12</b>	Localiza no espaço e no tempo acontecimentos e processos
<b>13</b>	Promove diferentes formas de comunicação escrita, oral e outras
<b>14</b>	Promove a compreensão sobre os modos como se constrói a História enquanto disciplina científica



1.2 Desta listagem indique as duas **(2)** que considera mais importantes e apresente as razões da sua escolha.

### 2ª PARTE – O PROFESSOR e a AULA de HISTÓRIA

Um bom professor de História é aquele que...

1	O professor que se limita a expor a informação histórica
2	O professor que valoriza o manual escolar como material de estudo
3	O professor que ensina os modos como a História se constrói
4	O professor que se preocupa com as competências de leitura, escrita e de oralidade dos alunos
5	O professor que tem em atenção as personalidades dos alunos
6	O professor que pede e valoriza os conhecimentos anteriores dos alunos sejam eles históricos ou de outras disciplinas
7	O professor que usa vários tipos de fontes (escritas, visuais, filmes, canções, etc.) para que os alunos compreendam a História
8	O professor que promove nos alunos o desenvolvimento de competências de crítica
9	O professor que se preocupa com a avaliação
10	O professor que se preocupa apenas em cumprir o que foi planeado
11	O professor que adapta os seus planos às intervenções, sugestões e interesses dos alunos
12	O professor que se preocupa em saber e resolver as dúvidas dos alunos
<b>Outras. Quais?</b>	

2.1 Das várias frases selecione duas **(2)** e apresente as razões da sua escolha.

2.2 Da lista que se segue quais são **as atividades /estratégias que o colega mais executa** na aula de História?

1	Exploro o manual oralmente
2	Exploro documentos escritos oralmente
3	Exploro documentos visuais e sonoros, como por exemplo, fotografias, bandas desenhadas, caricaturas, músicas, filmes, etc.
4	Exploro oralmente mapas, gráficos, barras cronológicas, esquemas, etc.
5	Proponho a construção de mapas, gráficos, barras cronológicas...
6	Proponho a escrita de sínteses da aprendizagem em texto e ou em esquemas
7	Proponho a resolução de fichas de trabalho individualmente
8	Proponho a resolução de fichas de trabalho em grupo
9	Desenvolvo pequenos projetos em pares /pequenos grupos
10	Proponho tarefas que mobilizem o computador e outras técnicas informáticas (pesquisa, discussão e escrita de trabalhos)
11	Proponho discussões e debates sobre os temas e assuntos estudados
12	Realizo visitas de estudo
13	Proponho a comemoração de datas festivas, temas e personalidades com recurso a várias atividades
14	Proponho aos alunos que reflitam sobre a sua aprendizagem (escrito, oralmente)
15	Envolvo os alunos na sua avaliação e na dos colegas
<b>Outras. Quais?</b>	

2.3 Desta lista escolha duas **(2)** das que **MAIS** gosta de fazer, e partilhe as suas razões.

2.4 Desta lista escolha duas **(2)** das que **MENOS** gosta de fazer, e partilhe as suas razões

### 3ª PARTE- A AULA

**Tema da aula lecionada: Unidade 2: Portugal: do autoritarismo à democracia**  
**2.1-Imobilismo político e crescimento económico do pós-guerra a 1974**  
**2.1.1.Coordenadas económicas e demográficas:** A estagnação do mundo rural; A emigração.

**Esta parte da entrevista seguirá o plano da sua aula.**

- 3.1** Porque escolheu estes **conteúdos históricos**? Quais foram os critérios para a sua sequência?
- 3.2** O manual escolar determinou as suas decisões? Como?
- 3.3** De todos os conteúdos escolhidos, qual foi o que considerou mais relevante? Porquê?
- 3.4** Para além dos conteúdos históricos que escolheu, poderiam/deveriam ter estar presentes outros que não estão por razões diversas (tempo, leituras, acesso às fontes, ...)? Quais? Porquê?
- 3.5** Das **competências** que os documentos oficiais apresentam, qual é para si a mais importante a desenvolver nos seus alunos? Porquê?
- 3.6** Ao planificar esta aula específica, pensou em alguma competência histórica a privilegiar? Não? Porquê?
- 3.7** Se sim, qual? Porquê?
- 3.8** Porque escolheu estas **fontes** históricas? Quais foram os critérios para a sua sequência?
- 3.9** O manual escolar determinou as suas decisões? Como?
- 3.10** Considera que as fontes relativas ao assunto da aula disponibilizadas pelo manual são adequadas, desadequadas, suficientes...?
- 3.11** Das fontes que usou, qual delas considera como o mais relevante? Porquê?
- 3.12** Como explorou as fontes /recursos? Fichas de trabalho individuais? Em Grupo? Interação professor-aluno?
- 3.13** Para além das fontes/recursos que escolheu, poderiam/deveriam ter estar presentes outras que não estão por razões diversas (tempo, leituras, acesso às fontes, ...)? Quais? Porquê?
- 3.14** Fez uma **síntese**? Ou foram os alunos? Por escrito (texto ou esquema)? Ou oralmente? T.P.C. ?
- 3.15** Promoveu uma reflexão /avaliação sobre a aprendizagem realizada? Como? Por escrito? Oralmente?
- 3.16** Como **avalia** a reação dos alunos ao longo da aula? (grau participação/ questionamento/ interesse...)
- 3.17** Se fosse dar a aula agora, **mudaria** algum dos seus procedimentos? Qual? Porquê?
- 4.** Pelo facto de estar a dar o 12º Ano tem algumas práticas pedagógicas diferentes das que faz quando leciona turmas do 10º ou 11º ano? Porquê?

**Obrigado**

## ANEXO 3

### Audiogravação da aula do 12º Ano

#### Unidade 2: Portugal: Do autoritarismo à democracia

#### 2.1-Imobilismo político e crescimento económico do pós-guerra a 1974

#### 2.1.1.Coordenadas económicas e democráticas:

#### A estagnação do mundo rural; a emigração; O surto industrial

1P1	Vamos escrever o sumário da última aula! [Lição 55 de 03 de fevereiro: 1973: O fim da prosperidade económica; a crise económica (instabilidade monetária; crise energética). O papel da OPEP na emergência dos “dois choques petrolíferos” (1973; 1979). Ponderação dos efeitos da crise] [Verificação dos alunos que faltam] Falta muita gente hoje!	ROTI	
1P2	Na última aula encerrámos um 1º grupo de questões e assuntos, que nos remetem para que questões? Remetem-nos para quê? Isso interessa-nos para o assunto de hoje. O assunto da última aula, como diz o sumário remeteu para que questão?	PERG	Informação
2AI	A crise dos anos 70. Os choques petrolíferos, não é? E as suas implicações.	AFA especif	TEMPO
3P1	A crise dos anos 70. Os choques petrolíferos, não é? E as suas implicações [A professora repete o que os alunos dizem]	PERG	Consequência - Tempo-
3P2	Que implicações? Qual o assunto central até agora analisado, desde o início do período, só por uma questão de ponto de ordem? Qual é? Que nos interessa? É uma questão central, genérica, que nos andou a ocupar durante estas aulas todas. Tudo isto tem um ponto comum. Qual é?	PERG	Consequência
3P3	É a 2ª Guerra Mundial, são os efeitos socioeconómicos da 2ª Guerra Mundial, não é? Na evolução europeia, nomeadamente no desenvolvimento dum economia de prosperidade, a chamada economia ligada aos 30 gloriosos, não é?	AFA especif	Tempo
3P4	Este último tema que acabamos de sumariar remete-nos para quê? Este assunto que acabamos de sumariar leva-nos para que aspetos?	PERG	Informação não específica
4AL	Para o fim do ciclo dos 30 gloriosos, desencadeado com as crises petrolíferas e a instabilidade monetária.	CAU	TEMP
5P1	Daí a estabilidade monetária e económica, até agora refletida nas economias contemporâneas, dizem os especialistas.	CONS	
5P2	A aula remete-nos para este contexto, mais especificamente qual é?	PERG	Informação
5P3	Meia dúzia de pessoas leu. Especificamente... Assim não ouço! As pessoas começaram a ouvir o quê? Clarifica-me isso. Traduzindo isso numa linguagem clara...	ROTI	
5P4	O que está aqui em causa é o Salazarismo.	AFA. indicativa	TEMPO
5P5	O que é que se conclui desde logo com a análise desde já com esta nota introdutória. Sobreviveu ou não à guerra? Sim, se não, não tinha havido o 25 de Abril, em 1974.	CAU	+ CONS +TEMPO
5P6	Não deixou nunca de se adaptar às coisas. Este tema, já vai, demonstra isso mesmo, não é? Não entraram bem no assunto da questão industrializadora, mas o regime para sobreviver, entrou numa adaptação aos novos tempos. Só no fim do Salazarismo, com a industrialização. Ainda que gradativa e ligada às colónias, para preservar as colónias. Ora bem, de qualquer maneira, voltando à questão que há pouco colocavam, o que está em causa	AFA explicativo	TEMPO
5P7	é esse mesmo período, corte grande: 1945 e início dos anos 70	TEMP	
5P8	e integrar Portugal no contexto europeu desse mesmo período, não é? Demonstrando, tal como a Linha conceptual demonstra que a linha introdutória, do início do capítulo, que Portugal Salazarista se tentou orgulhosamente adaptar, mas que acaba por desaparecer, por se diluir, não sem a intervenção das forças armadas, do MFA em 1974	AFA explicativo	TEMPO/ESP

5P9	que de iremos analisar isso nas próximas aulas.	ROTI	
5P10	Falando na linha conceptual. O início do capítulo tem precisamente um ponto da situação acompanhada por outros documentos, visuais e cronológicos, isto na pág. 93, 92-93, início de capítulo. Como sabem e se costuma analisar, esta análise da linha conceptual, como costumámos analisar, remete-nos para um sumário: Portugal: Do autoritarismo à democracia. Neste capítulo que é um referencial, com um conjunto de temas que tem a ver com o Portugal do pós-guerra. Há alguém que olhou para esta página? É um modo de começarmos um assunto analisando as questões gerais? O que é que dizem aí? Aparece uma sequência de imagens relacionadas como um “filme parado” de fotografias relacionadas com alguns acontecimentos determinantes para o Portugal do pós Guerra: anos 1940-70.	ROTI	TE
5P11	Exemplifiquemos. Tudo começa aí com?	PERG	Informação específica
6AI1	A figura de Salazar	RESP	Informação específica
6AI2	Figura incontornável como se pode dizer em todo este processo; a seguir uma Imagem da Guerra colonial e da tomada de posse de Marcelo Caetano Não sei se conhecem, a Imagem de Sá Carneiro e Pinto Balsemão.	RESP	Informação específica
7P1	Fazem alguma ideia do que é que estão a fazer nesta sequência aqui? Farão daqui a umas aulas...	PERG	Informação específica
7P2	Fazem parte da Ala Liberal do regime. Vão entrar na União Inicial e passado uns tempos Entram na “Ala Liberal” e Demitem-se com o 25 de Abril por impossibilidade de reformar o sistema. Sai Sá Carneiro. Sai Pinto Balsemão. Saem outros, não é? Mais meia dúzia de deputados, super contestada pelos representantes do regime. Inclusivamente lembro-me até transcrições de diálogos da União Nacional, de relatos de deputados, dum tal Tenreiro, ligado às pescas. Um dos representantes máximos do Salazarismo. Fazem parte da Ala Liberal do regime. Vão entrar na União Inicial e passado uns tempos Entram na “Ala Liberal” e Demitem-se com o 25 de Abril por impossibilidade de reformar o sistema. Sai Sá Carneiro. Sai Pinto Balsemão. Saem outros, não é? Mais meia dúzia de deputados, super contestada pelos representantes do regime. Inclusivamente lembro-me até transcrições de diálogos da União Nacional, de relatos de deputados, dum tal Tenreiro, ligado às pescas. Um dos representantes máximos do Salazarismo.	AFAT explicativa	tempo
7P3	Eram diálogos fogosos.	JUIG	
7P4	A seguir têm também um símbolo, não é? Máximo do regime. Quem é? Conhecem? Salgueiro Maia!	PERG	Informação específica
8AI	Capitão Maia. Salgueiro Maia (corroborar o professor que deu a resposta)	RESP	Informação específica
9P1	Determinante no desenvolver dos acontecimentos.	JUIG	
9P2	Ele é do Quartel de Santarém. Depois veremos isso. A seguir, com o seu incontornável monóculo - Spinola, que aparece com um padrão dos descobrimentos.	AFA	Informação específica
9P3	A seguir, o que é isto?	PERG	Informação específica
10AI	Deve ser a Assembleia...	RESP	Informação específica
11P1	Já lá foram?	PERG	Informação específica
11P2	Tem piada lá irem, visitar o edifício. Se pudessemos sair este ano seria um lugar onde gostaria de ir.	ROTI	
11P3	É a imagem da sala das sessões.	AFA	Informação específica
11P4	O que é que está aqui?	PERG	Informação específica

12AI	Símbolo da democracia e da liberdade	RESP	Interpretação
13P1	Símbolo da democracia e da constituição, que normaliza o sistema democrático do período revolucionário 1974-76, um período de uma certa sublevação, dum certa agitação.	AFA Explicativo	tempo
13P2	Com as eleições para a Assembleia Constituinte e com o nascimento da Constituição, que é a nossa, ainda que com algumas revisões. É o nosso sistema constitucional.	AFA Indicativo	
13P3	E a seguir quem é?	PERG	Informação específica
13P4	Álvaro Cunhal e Mário Soares.	RESP	Informação específica
13P5	Porque é que estão aqui?	PERG	Informação específica
13P6	Figuras incontornáveis, quando se estuda o 25 de Abril	JULG	TE
13P7	e finalmente?	PERG	Informação específica
14AI	Ramalho Eanes	RESP	Informação específica
15P	Porquê Ramalho Eanes? Quem foi?	PERG	Informação específica
16AI	Presidente da República	RESP	Informação específica
17P	Porquê afinal? Porque é que está aí?	PERG	Informação específica
18AI	Por ser militar	PERG	Informação específica
19P1	É verdade, mas não é por isso. Porque será?	PERG	Informação específica
19P2	É o primeiro presidente constitucional, 1º presidente que sai das eleições presidenciais depois da Constituição.	AFA indicativo	
19P3	Depois de entrar em vigor, porque é o 1º constitucional, O 1º Presidente depois do 25 de Abril. O 1º Presidente não é Manuel de Arriaga, é Teófilo Braga. O Manuel de Arriaga é o 1º Constitucional. Teófilo de Braga será Presidente da República provisório, mas Manuel de Arriaga será Constitucional.	AFAT indicativo	TEMPO
19P4	No 25 de Abril, o 1º presidente.	AFA Indicativo	TEMP
19P5	Temos de criar condições para a normalização do sistema durante o período revolucionário. O regime do estado novo teve que ser desmantelado. Havia que dar estabilidade ao regime. Há um 1º presidente provisório eleito pela Junta de Salvação nacional. Não é eleito, mas delegado.	CAUS/ CONS	TEMP
20AI	Carmona?	PERG	Informação específica
21P1	Têm que ver isso na lista que vos dei.	RESP	Informação específica
21P2	O Carmona? Quem é?	PERG	Informação específica
21P3	O Presidente Carmona é da ditadura. Estamos após o 25 de Abril!	AFA explicativo	TEMPO
21P4	Quem é? Não é o Spínola?!	PERG	Informação específica
21P5	Que é delegado durante uns meses, é o 1º, digamos que provisório, Nem era para ser ele. Logicamente, não seria Spínola. Deveria ser Costa Gomes. Mas não foi. Não interessa as razões para discutirmos isso.	AFA Indicativo	

21P6	Acabamos de ver o friso de imagens. Em baixo temos um friso cronológico.	ROTI	
21P7	Qual o balizamento do friso?	PERG	TEMPO
22AI	1945 - 1985	RESP	TEMP
23P1	Agora voltamos atrás no tempo. 1945, pós guerra	TEMP	
23P2	portanto o MUD, uma frente de oposição ao Salazarismo	AFA	TEMPO
23P3	até?... Até quando é que está aqui?	PERG	TEMPO
23P4	1985! Isto extravasa o assunto deste capítulo, não é? Mas faz uma sequência cronológica de acontecimentos, com o evoluir dos acontecimentos, entre 1945 e setentas e tais, que é o limite deste período que vamos analisar, durante este período.	AFA indicativo	TEMPO
23P5	Até ao final do 2º período vamos entrar num pequeno capítulo, com interesse, que nos remete para a evolução das artes, letras, ciência, técnica,... neste período. O prato forte é História de Portugal, não é? Do pós 45 até precisamente, até ao 25 de Abril. Até à normalização da evolução. Com a Constituição e os 1ºs governos constitucionais. Ficarão em standby, para no 3º período, em Portugal perfeitamente normalizado	ROTI	TE/ESP
23P6	Entrando na linha conceptual deste capítulo, o que é que ela nos diz? Ela remete-nos para uma sistematização do assunto que vamos tratar de Portugal neste período 1940-70. Qual a linha básica de análise? Como é? O que é que eles dizem? Primeiro vamos fazer um parágrafo para... Presumo que alguém leu isto!	AFA indicativo	TEMPO/ESP
23P7	1ª Questão que eles colocam?	PERG	Informação específica
23P8	Portugal atrasado relativamente à restante Europa e ao mundo do pós guerra, não é?	RESP	Informação específica/ESP
23P9	Não seguir, digamos as transformações. Não conseguiu acompanhar as transformações da restante Europa e portanto acumula, dizem eles, distâncias relativamente ao resto da Europa.	AFA indicativo	ESP
23P10	2ª Questão: a especificação desse ponto de vista, não é? Dizendo e remetendo para os 30 gloriosos. Portugal não só não acompanha esses 30 gloriosos como acentua o seu caráter de ruralidade, não é?	AFA indicativo	TEMPO/ESP
23P12	E mais?	PERG	Informação não específica
24AI	Então esse caráter de ruralidade vai levar...	RESP	Consequência: não chega a ser, porque a professora interrompe.
25P	Características de pobreza desse mundo rural e de atraso desse desenvolvimento industrial que condicionou o fenómeno emigratório, que não é novo. É anterior, mas que se acentuou nos anos 60, não é? Que é super significativo. Condições de extrema pobreza, por que se há aquele tipo de saídas relacionadas com indivíduos que fogem à tropa... vivem desamparadas	CAUS/ CONS	TEMPO
26AI	a maioria dá o salto	AFA indicativo	
27P1	Claro! Dá a o salto e encontram-se em más condições de vida.	AFA indicativo	Corroboração da resposta do aluno
27P2	Já lá vamos.	ROTI	
27P3	Outra situação, qual é?	PERG	Informação específica
27P4	A Guerra colonial e finalmente o remeter para o início do fim do regime, com a queda de Salazar em 1968 e a subida ao poder de Marcello Caetano, que ensaia uma "Primavera Marcelista": regime de reformas, tendentes, no fundo, à preservação do regime e do sistema salazarista,	AFA explicativo	TEMPO
27P5	mas que se vem a verificar perfeitamente, digamos inúteis e inoperantes, não é?	JUIG	

27P6	E o regime cai em 74, e cai devido às questões da Guerra colonial, não é?	CONS	TEMPO
27P7	Porque tudo começará com o setor das Forças Armadas e das patentes intermédias descontentes com o rumo tomado com o recrutamento de novos oficiais para o quadro das Forças Armadas, então esvaindo-se com a Guerra colonial e com recurso aos milicianos e não de carreira e levará ao descontentamento.	AFA explicativo	
27P8	Lá iremos na altura certa! Finalmente, entramos no assunto da aula de hoje e que nos remete para, para...	ROTI	
27P9	Para precisamente, o imobilismo político e económico, do Portugal do pós-guerra.	AFA indicativo	TE/ESP
27P10	Pegando numa ou duas questões essenciais na aula de hoje relativamente a isso, quais são? Identifiquem-nas antes de as começar a tratar. Vêm sintomáticas, relativas a esse imobilismo. Por um lado... duas questões essenciais, não são? Quais os temas que hoje vamos tratar?	PERG	Informação não específica
28AL	[... silêncio]	ROTI	
29P	Especificamente, dentro desse imobilismo económico e político, há dois assuntos aqui a tratar. Quais são? Estão aqui definidos	PERG	Informação específica
30AI	[... silêncio]	ROTI	
31P	Então? Especificamente!... Primeiro...	PERG	
32AI	[Barulho]	ROTI	
33P1	Um de cada vez! Assim não ouço!	ROTI	
33P2	Especificando ainda mais! A economia analisada, com base em dois parâmetros, digamos, duas áreas decisivas, não é? Por um lado, a questão do campo, a ruralidade, não é? da questão agrícola! Por outro lado,... Segundo pilar, a questão da emigração, decisiva, diretamente ligada com isso»	AFA explicativo	
33P3	Não sei se repararam no assunto para a frente. Deveriam ter feito isso!	ROTI	
33P4	Começaram por ver no programa, a questão do ruralismo, da tradição rural salazarista. Analisam as implicações e vamos já ver isto. Ao tradicionalismo rural e nomeadamente as implicações no que diz respeito ao fluxo crescente de emigrantes. A maioria da emigração vai ser alimentada pelo setor primário e agrícola. Só mais adiante retomam a questão económica passando para a industrialização dos anos 60 e das implicações, por exemplo, no mundo rural.	CAUS/ CONS	TEMPO
33P5	É ou não? Concordam comigo?	PERG	Informação específica
33P6	Pronto. Avancemos para a questão do atraso português.	AFA indicativo	ESP
33P7	Se estiverem de acordo, começaria por esse texto de Adérito Sedas Nunes. É um importantíssimo investigador deste período. Fala da história de Portugal.	AFA indicativo	
33P8	Tem um texto interessante dum livro de Sociologia, de 1968	JUIG	
33P9	talvez lê-lo alto e analisá-lo de uma penada! Quem é que quer lê-lo?	ROTI	
34AI	Eu posso lê-lo. [A aluna lê o texto, entre um ou outro risos]. "somos o último... Somos o penúltimo...Depois de nós, só a Turquia!)	ROTI	
35P	Claro! Comentário ao texto.	PERG	Informação específica
36AI	Somos uma desgraça! [Risos de alunos]	JULG	
37P1	Somos uma desgraça. Desgraça! Enfim! Estamos atrasados, super-atrasados relativamente aos outros.	JULG	
37P2	Por exemplo, as Taxas de analfabetismo, Taxas de mortalidade infantil significativas, etc, são super-significativas. Por exemplo, a Taxa de mortalidade infantil comparada: 1955-59 (tabela p. 94), o que podemos comparar: Portugal: 88%.	AFAT indicativo	TEMPO/ESP

38 AI	Portugal é o 2º país	AFAT indicativo	ESP
39P1	e comparativamente, por exemplo, a Suécia - 17% e mesmo a Grécia, que tem uma Taxa de mortalidade infantil metade da nossa.	AFAT indicativo	ESP
39P2	O Filipe estava a dizer?...	ROTI	
40AI	A Jugoslávia é a exceção	AFAT indicativo	ESP
41P1	É uma exceção dentro da área socialista. Graves dificuldades em termos de desenvolvimento, como se pode ver. Relativamente ao texto, pouco mais se pode dizer! Ele fala por si, Fala do atraso português ao longo do pós-guerra dessincronizados, não só relativamente ao desenvolvimento normal, como específico, relativamente aos 30 gloriosos Muito minimamente participámos com uma entrada, com uma adesão tardia ao Plano Marshall. Digamos que recebemos parte das verbas, mas como dizem alguns analistas, entramos tarde e saímos cedo - Poucos benefícios desses meios. Temos entrado em algumas instituições entretanto criadas. Já lá vamos.	AFAT indicativo	TEMPO
41P2	À direita do texto, temos uma fotografia super-significativa sobre a tuberculose [Fotografia dum mendigo tuberculoso, anos 40, p. 94].	JULG	
41P3	Sabem que está associada a circunstâncias de miséria e de pouco desenvolvimento, sobretudo neste tempo, ainda que nesta altura, Portugal continua a ter taxas de incidência super altas, relativamente ao resto da Europa, mas não conheço, digamos análises específicas, relatórios explicativos sobre isso, não é?..Mas claro que as razões não são as mesmas às dos anos 40. Uma taxa de incidência resulta na área das toxicodependências, dos contactos, digamos excessivamente miscigenados, da falta de condições de utilização de seringas, que decorrem da toxicodependência. Resultam dum quadro clínico, em que as taxas de tuberculose, que são bastante altas. É sobre este contexto que todo o tema aqui é desenvolvido, não é? Partindo duma 1ª questão, evidentemente, que o regime salazarista sobreviveu, não é? Com a sua neutralidade relativa, acrescento eu, em que Portugal assume durante a 2ª Guerra Mundial, de certo modo, não deixando de alimentar, por exemplo, a indústria de guerra alemã,	CAUS/ CONS	TEMPO/ ESP
42AI	Com o volfrâmio...	AFA- indicativo	
43P1	Com o fornecimento de volfrâmio, alimentos (sardinhas enlatadas) e que iam em comboio, de forma discreta. E depois o que é que se diz aqui? Portanto, Salazar conseguiu manter o regime, através dessa pretensa neutralidade. E sobreviveu na 2ª Guerra Mundial, mas numa situação de atraso crónico e persistente. Frentes desse atraso: 1º tema, a estagnação do mundo rural. Não é novo esse tema. Nós já havíamos analisado num módulo anterior essa questão.	AFA Explicativo	TEMPO
43P2	A economia salazarista fortemente nacionalista e defensora dum exacerbado ruralismo nos anos 30-40. Portugal viveu esse clima de ruralismo primacial. Uma das frases que pode ser enunciada, com base nisso, é precisamente aquela que decorre da defesa das campanhas do trigo, a que fizemos referência, inspiradas em Mussolini, aquando da campanha oficial, em cartazes a ela alusivos, remete para esta frase significativa: "o trigo da nossa terra é a fronteira que melhor nos defende"! É um ruralismo defendido pela política económica salazarista.	AFA indicativa	TEMPO/ ESP
43P3	Se quiserem podem pôr aí: Rever. Não remetem para o 2º volume, mas deviam fazer essa ligação. Se virem a pág 94 do módulo 1, faz-se referência a essa ruralidade.	ROTI	
43P4	Como é que eles começam aqui a analisar esta questão? Fazem alusão à falência das campanhas do trigo e não só, acompanhadas por imensa quantidade de cartazes, de qualidade, onde se fazem e lembram, através de máximas, alguns pontos de vista do regime. (Referência aos títulos dos cartazes... ). Apesar disto, o mundo rural continuava super denso e pobre. É disso que eles falam aqui. Assinalando desde logo um índice dessa situação, do índice que remete para o tópico da taxa de produtividade da agricultura portuguesa, não ser sequer metade	CAUS-CONS	



	da europeia, dá para termos uma noção clara da situação. Avancam para outras questões, como a dimensão da propriedade		
43P5	Isso remete para que questão?	PERG	Informação NÃO específica
44AI	Várias...	RESP	OUTRAS
45P1	Várias questões relacionadas com a estrutura da propriedade e ritmos de trabalho da terra, não é? Primeira questão, a propriedade. O que é que eles dizem? Primeiro, um gráfico de barras sobre a estrutura fundiária [p. 95]	AFA indicativo	
45P2	O que é que ele diz?	PERG	Informação NÃO específica
46AI	[Comentários incompreensíveis]	ROTI	
47P1	Distritos de Castelo Branco, Viseu... dimensões abaixo dos 10 Há. Mas se formos para Sul, como Évora... Vejam lá! Dimensões na ordem dos 30, 40 50 Ha, o que para Portugal é uma coisa enorme, não é? Isto tem também razões históricas. Devem saber isso e tem a ver inclusive com a reconquista.	AFA indicativa	
47P2	O que é certo é que essa estrutura fortemente desequilibrada determina uma situação de empobrecimento das populações e dos trabalhadores da terra, porquê? Ligada a essa circunstância dessa forte desigualdade da propriedade: a Norte o minifúndio, difícil de ser tratado; a Sul, o latifúndio, com grandes propriedades, muitas delas, com a ausência dos proprietários e muita dela não é trabalhada. E isso acompanhado por uma ou outra situação grave, não é? Qual é?	CAUSA - CONS	
47P3	Mais alto! Não se ouve! Falam muito baixo!	ROTI	
48AI	As rendas...	AFA indicativo	
49P1	A questão das rendas. O que é isso? A questão do regime da propriedade. O regime da propriedade da terra é diferenciado em termos de Norte/ Sul: Pequena no Norte e grande no Sul. A dimensão da propriedade resulta na miséria. Porquê? A história da propriedade agrícola: Ela era explorada em regime de arrendamento precário. O que é que quer dizer.	AFA indicativo	
49P2	Quem arrenda? São rendeiros. Pagam-se rendas e portanto. Como?	PERG	Informação específica
50AI	Só alguns e não investem	RESP	Informação específica
51P1	Não têm capacidade financeira. Têm uma forte resistência decorrente disso, dessa circunstância.	AFA indicativo	
51P2	Que tentativas de solução para esse estado de coisas, e que aqui é referenciado?	PERG	Informação específica
52AI	Planos de reforma	AFA indicativo	
53P1	O que dizem a isso? Planos de reforma, em que sentido?	PERG	Informação específica
53P2	Falem alto!	ROTI	
53P3	Planos de reforma vão em que sentido? Precisamente nas explorações de média propriedade, para quê?	PERG	Informação específica
54AI	Aumentar a produtividade	RESP	CONS
55P1	e desse modo e elevar os consumos industriais.	CONS	
55P2	Como?	PERG	Informação específica
56AI	De modo a que haja mais matéria-prima e dessa forma já podem estimular o	AFA	

	setor industrial.	explicativo	
57P1	<p>Cronicamente é histórico. Como chega ao setor industrial, estimulando o uso da mecanização e da maquinaria. Se o processo evoluísse no sentido correto. A exploração agrícola média mecanizada, implica a mecanização e implica o estímulo da maquinaria agrícola. O setor rural estimula o industrial com o consumo. Essa ideia sempre perseguiu os reformadores. Eles remetem aqui, para o 2º plano de fomento. Fala-se de planos, que relançados a partir dum momento em que Portugal...</p> <p>Não sei se já leram à frente! Fala aqui na pág. 99, no falhanço da política autárquica Salazarista e da tentativa de substituição das importações por uma ativa política industrializadora, tendo em vista isso. Reparem bem o que vos estou a dizer: Procura-se substituir as importações duma Europa destruída pela guerra e impossibilitada de nos fornecer matérias-primas e bens de equipamento. O que é que se tenta no regime salazarista? Desenvolvendo uma política industrializadora e substituindo essa ausência de importações, mantendo uma política autárquica, mas Portugal duma forma paradoxal entra digamos que, a partir de abril de 48 na OECE e depois em outras instituições do pós-guerra.</p>	AFA explicativo	TEMPO/ESP
57P2	Ao entrar na OECE entra, portanto, no processo de... digamos de envolvimento no Plano Marshall e ainda que, como eu disse, tardiamente e saindo cedo, mas ao entrar nessa ajuda americana, houve necessidade de planear a economia e os planos de fomento respondem a isso.	CONS	
57P3	O 1º plano de fomento: 1953-58 (6 anos); Um 2º plano de fomento que fala aqui atrás (59-64) - é ao longo desse plano de fomento que nós vamos analisar com mais pormenor. Já em 70, desenvolvendo uma indústria transformadora de base: químicos, celulose, ... ao mesmo tempo, tenta-se modernizar a agricultura, modernizando as explorações e desde logo houve resistência, como dizem aqui:	AFA indicativo	TEMPO
57P4	Quem é que resiste a essa modernização?	PERG	Informação específica
58AI	Os grandes latifundiários.	AFA indicativo	
59P1	Claro! Não sei se se lembram, mas no módulo anterior falei. Se forem a essa página (194)	ROTI	
59P2	têm uma interessante fotografia, dum tipo com Carmona, ao lado de Nunes Mexia, que era o Ministro da Agricultura, no início do Estado Novo. Questionaram, se não seria familiar do tipo da EDP.... Mexia era um latifundiário alentejano, e não era por acaso ministro da agricultura.	AFA indicativo	TEMPO
59P3	Eu considero, se não será uma simples coincidência	JUlg	
59P4	A resistência dos latifundiários em proceder a qualquer tipo de reforma que fosse contra os seus interesses tradicionais. Também queria fazer referência a outro político: Ezequiel de Campos. Falei dele, a propósito de quê? a propósito de reformas tentadas no passado. Aqui, no material de estudo, eles dizem, a dada altura, que já tinha acontecido no passado uma ou outra situação - tentativa de reforma frustrada. Uma das situações mais,... digamos, características e significativas, foi aquela do ministro Ezequiel de Campos, a que já fiz referência,	AFA indicativo	
59P5	e que gostaria que investigassem e me dissessem na próxima aula.	ROTI	
59P6	Ezequiel de Campos era um engenheiro, autor de um projeto de reforma agrária dum governo do José Domingos dos Santos em 1924. Procura uma reforma significativa, mas nem sequer é votada no Parlamento. Numa 2ª fase, nos primeiros anos da Ditadura militar (1926) é chamado ao governo, porque é um técnico de grande qualidade. Foi chamado temporariamente ao governo da ditadura militar. Simplesmente falhou completamente. Esteve lá muito pouco tempo. Foi exonerado por forças da direita da ditadura, que forçou a saída de Ezequiel de Campos. Gostava que vissem a referência a Ezequiel de Campos. Queria que procurassem e tivessem consciência, que no passado, tanto no final da República, como no início da Ditadura militar, este homem, importante teórico, um reformador fracassado relativamente ao setor agrícola.	AFA indicativo	TEMPO
59P7	Faz-se referência aqui também a reformas nos anos 50, no regime democrata cristão. Implicações desse falhanço das reformas agrárias.	AFA	TEMPO
59P8	O que é que se diz aqui?	PERG	Informação específica

59P9	Mais alto!	ROTI	
60AI	[Comentários incompreensíveis]	ROTI	
61P1	Afinal as reformas tentadas, as verbas canalizadas para uma agricultura, que se queriam um pouco diferentes, pois o próprio regime reconhecia isto, Afinal as reformas tentadas, as verbas canalizadas para uma agricultura, que se queriam um pouco diferentes, pois o próprio regime reconhecia isto,	AFA indicativo	
61P2	as verbas vão cair nos bolsos de quem?	PERG	Informação específica
62AI	nos grandes proprietários e não fazem nada	AFA indicativo	
63P1	Claro! E os preços baixam, em geral, no setor agrícola	AFA indicativo	
63P2	E depois? O que é que eles dizem sobre isso? Sobre os preços baixos na agricultura? Estavam ligados precisamente a essa situação de preços baixos, não é? Porquê? Expliquem lá? O que é que eles dizem?	PERG	causal
64AI	Desincentiva investimentos	RESP	cons
65P1	E mais? Claro! E depois tem aqui uma notinha importante (p. 96). Não sei se repararam nela. Importa ler-se as notas: a manutenção dos preços baixos impedia a subida dos salários. Este mecanismo, esta permeabilidade de relações entre agricultura e indústria é velho, com origem no industrialismo. Isso vê-se início da revolução industrial inglesa, por exemplo, os detentores da propriedade combaterem, por exemplo, a velha questão dos cereais. As guerras dos cereais. Com os proprietários, a defenderem a não entrada de cereais estrangeiros, tendo em vista, portanto manter, digamos um certo preço não é? e os agricultores a desejarem a entrada competitiva no mercado.	CAUS-CONS	
65P2	O que é que isso tem a ver com essa notinha?	PERG	outras
65P3	Leiam a nota, porque estão distraídos! E depois comentem-na! S...lê a nota! [Leitura da nota]	ROTI	
65P4	O que é que se diz aqui? Explica!	PERG	Informação específica
66AI	Ou seja, ao manter os preços baixos, eles... ou seja, tinham os preços baixos! Salários baixos, daí fugiam para a indústria.	AFA explicativo	
67P	Não só! Mantendo os preços baixos na agricultura, no setor agrícola, em princípio, isso beneficia os industriais...	AFA explicativo	
68AI	Que têm mão de obra barata..	AFA explicativo	
69P	e que não aumentam salários também, não é? Portanto, é um ciclo vicioso. Leiam o resto da nota. Vejam o que diz o resto da nota! Não importa ler, mas como é que se alimenta, digamos o descontentamento dos latifundiários do Sul? Dando-se-lhes depois incentivos, não é?	AFA explicativo	
70AI	Subsídios...	AFA explicativo	
71P1	Dando-se subsídios, Colmatando assim a situação dos preços baixos no setor agrícola! E depois?	AFA indicativo	
71P2	Que implicações disso? O não investimento no setor agrícola! A industrialização se começar a processar e evidentemente a agricultura se mantiver nesta situação de marasmo! e eis os dados significativos:	CONS	
71P3	Primeiro?	PERG	Informação não específica
72AI	Taxa de crescimento do produto agrícola nacional, que nos anos 50 era de 5,5%	RESP	Informação

	e nos anos 60, 1%, valores muito baixos		específica
73P	Isso determina o êxodo rural para o litoral e depois para o estrangeiro, acompanhado por outra situação aí focada. Por um lado, o desfasamento crescente entre a produção e o consumo, não é?	CAUS/ CONS	
74AI	O Consumo era maior que a produção.	AFA indicativo	
75P1	Porquê? Por que é que é sistematicamente maior o consumo que a produção? Nos dados fornecidos anteriormente, falam especificamente em consumo alimentar que foi crescendo sucessivamente 1953-1963 (nota 2 p. 96). Multiplicou-se quase 6 vezes. Isto determina o quê? Cada vez há mais necessidade da agricultura. E o défice agrícola se eleva de 1,2 milhões de contos em 67 para 8 milhões em 1973 e sendo isso, transformando-se isto num peso enorme do défice global do país. Estão criadas as condições para se perceber a tentativa do remédio, que é a persistente emigração. Portanto, o aumento da emigração em Portugal nesta altura é produto deste quadro, não é? O que é que dizem?	CAUS/ CONS	TEMPO/ESP
75P2	Eu estudei essa coisa, que saiu nesta revista [mostra a revista] e desse trabalho que eu fiz, sobre este senhor, não sei se conhecem esta figura? Visconde de Salreu - A 1ª parte deste artigo que escrevi nesta revista. O artigo analisa precisamente as elites locais que remetem para um período anterior, mas informa muito sobre as condições em que se processa a emigração na época do salazarismo.	AFA indicativo	
75P3	E neste período da passagem do Séc. XIX para o XX e cujas questões de fundo são basicamente as mesmas. No final do Séc. XIX e das dificuldades dessa época, a emigração se fez em grande medida, logo no princípio. Analisa-se e diz, ou melhor, eu digo, faço aqui referência precisamente ao trabalho [A professora lê um excerto do artigo, fazendo alusão a Joel Serrão que analisou o surto emigratório, como "um drama nacional"]	AFA explicativo	TEMPO
75P4	O visconde de Salreu foi em 1870 para o Brasil, para o Rio de Janeiro. Nessa altura um dos grandes objetivos era sair. Foi com 16 anos incompletos. No vosso livro fala-nos num nível muito baixo das idades dos emigrantes: entre os 15 e os 19 anos. [Nota: O Visconde de Salreu é uma personalidade benemérita do concelho]	AFA indicativo	TEMPO/ESP
76AI	Quando começavam a trabalhar	AFA indicativo	
77P1	No caso do Salazarismo, para fugir à tropa, etc	AFA indicativo	TEMPO
77P2	E ao longo da história conhecem-se vários autores. Por exemplo: Ferreira de Castro, que era daqui perto, da zona de Oliveira de Azeméis que tem um museu que deve ser visitado. Tem uma obra clássica, também ele emigrante. Foi muito cedo para o Brasil. Miguel Torga também foi para o Brasil muito antes de se ter formado em medicina. Eles os dois são representantes daquele ponto de vista, digo eu, que assumem a emigração como um drama vivido por eles próprios.	AFA indicativo	ESP

77P3	Ferreira de Castro vai para o Brasil e em 1928 escreveu a obra "Os emigrantes" e que deve ser lida. Fala dos emigrantes que vai e não vê os seus objetivos consagrados e isso já os investigadores analisaram. Os especialistas consideram, portanto, pelos números que são claros. As taxas de sucesso dos emigrantes são sempre baixas. Um emigrante, como o Visconde de Salreu é uma exceção, não é a regra. E isso continuará durante o salazarismo. Uma coisa é viver mal e trazer alguns dinheiros para investir numa casa, num certo conforto. Outra coisa é ter [interferência] Ferreira de Castro consegue dar-nos essa panorâmica. Outro, como Aquilino Ribeiro "Mina de diamantes" de 1958, onde assume outra perspetiva face ao emigrante, é o caso do "brasileiro", com os tons de riqueza. Tudo isto para dizer que os nossos autores pegam no assunto. Faz parte da nossa história. Os próprios brasileiros vão ser importantes para a massa subversiva, Exemplo de Manuel Freire, com uma canção que aparece aqui e que foi cantada como intervenção, tocada vezes sem conta nas sessões da Oposição Democrática e ao longo dos Congressos da Oposição, nas eleições que conseguiram fazer, não é?	AFA indicativo	TEMPO/ESP
77P4	Naquela ilusão de reforma durante o marcelismo.	JULG	
77P5	Nessas sessões da oposição política, muitos cantavam. Entre eles, Manuel Freire. Cantavam com viola muitas daquelas canções. Entre elas, esta. Não temos condições, mas eu consegui descobrir isso no you tube.	AFA indicativo	
77P6	Mas ouçamos... [ouve-se a música cantada da letra apresentada no manual p. 97: "ei-los que partem"] Ai está. Entre muitas outras, essa referência é esta do Zeca Afonso. A "Canção do desterro" do emigrante. Esta, não me lembra da música. [Ouve-se a música cantada por Zeca Afonso] Depois ouvem o resto. Veem a toada.	ROTI	
77P7	Se procurarem, em termos de canções de resistência, muitos outros autores surgem, como por exemplo, Adriano Correia de Oliveira, Sérgio Godinho, Fausto, etc. É um tema que atravessa toda a nossa existência.	AFA indicativo	
77P8	É ou não é? Demonstrem o assunto! Vá lá!	Pg	Informação não específica
77P9	Eles começam...Sistematizando então, esta introdução um pouco esfarrapada do propósito. Seguindo a própria linha de pensamento dos baladeiros,	AFA indicativo	
77P10	a emigração é de facto um drama nacional,	JULG	
77P11	tal como dizia Joel Serrão, que teve ritmos significativos. Não vamos mais para trás.	AFA indicativo	
77P12	A aula já vai longa.	ROTI	
77P13	Em termos de Salazarismo, 1ª questão: A emigração apresenta fluxos mais ou menos significativos. O Vosso livro aponta aqui dois momentos dum certo marasmo na emigração portuguesa.	AFA indicativo	TEMPO
77P14	Voltando a este período que estamos a analisar, precisamente, 1º, em pleno séc. XX, a crise económica de 29,	TEMP	
77P15	que determinou uma certa paralisação de surtos emigratórios.	CONS	
77P16	Porquê falar aqui da grande depressão dos anos 29 e da década de 30 e de paralisação dos ritmos emigratórios?	JULG	TEMPO
78AI	[Comentários incompreensíveis]	ROTI	
79P1	Claro! Os países estão em crise e não assimilam mão-de-obra.	AFA Indicativo	
79P2	Depois a 2ª G.M.	TEMP	
79P3	Em plena Guerra é óbvio, que os surtos de mão-de-obra não se fazem. O mesmo não acontece no período subsequente. É a primeira questão que aqui colocam relativamente à emigração <b>(Gráfico p. 96; A emigração portuguesa 1926-1974)</b>	CONS	TEMPO
79P4	Ritmos e fluxos. Vão e vêm para onde?	PERG	Informação específica
79P5	Neste pós-guerra.	TEMP	
79P6	Vão para onde?	PERG	Informação específica
80AI	Éxodo rural para as cidades	AFA Indicativo	

81P1	E tragicamente	JUIG	
81P2	do interior para o litoral,	AFA Indicativo	
81P3	tragicamente para a nossa realidade. Tal como hoje com influência na economia nacional.	JUIG	TEMPO
81P4	Segunda questão, ritmos. Assinalam aqui um pico de emigração. Aqui estamos no pós guerra 1946-73. Eles falam aqui em 2 milhões que saíram do país, o que é muita coisa, assinalando que nos anos 60, se ter, portanto, verificado 1 milhão de emigrantes.	AFA Indicativo	TEMPO
81P5	Ora bem e o que é que mostra?	PERG	Informação específica
81P6	Claro! o pico em 1970, nas vésperas do 25 de Abril acentua-se o ritmo. Têm 2 curvas: a emigração clandestina e a legal:	AFA Explicativo	TEMPO
81P7	EM 1926-1974, o que é que se verifica?	PERG	Informação específica
82AI1	na década de 60, a emigração legal ultrapassa a clandestina	AFA – Indicativo	TEMPO
83P	Entre as duas linhas evolutivas, há uma certa sincronia e depois começa o afastamento?	Pg-CAU	
84AI	[Comentários incompreensíveis]	ROTI	
85P1	Claro. E mais. Nos anos 70... o desfasamento é acentuado. A clandestina diminui e a legal aumenta claramente. Já vamos ver as razões disso. Outra, subsequentemente disto, fala-se duma outra circunstância, as razões da atração dos países recetores e os fenómenos de repulsão do próprio país.	AFA Indicativo	TEMPO
85P2	E os fenómenos de atração?	Pg-I	
86AI	Salários	AFA- Indicativo	
87P1	Para onde se vai nesta altura? Vejam o gráfico aqui da Direita (principais destinos da emigração portuguesa, p. 96). Porquê França e RFA?	Pg-I	
88P2	Porquê França e RFA?	Pg-TE	
88AI	porque são países em grande desenvolvimento	AFA- Indicativo	
89P1	Países em reconstrução e precisam de se requalificarem, com mão-de-obra barata. Feita com mão-de-obra, em parte portuguesa. Outros objetivos: EUA, Venezuela e Brasil, que desde 1950 deixa de ser objetivo primacial.	AFA- Explicativo	TEMPO/ESP
89P2	A melhoria das condições de vida de quem sai. Os fenómenos de repulsão do próprio país aqui destacado. O fenómeno da guerra Colonial, que leva muitos indivíduos a sair	CAUS	
90AI	[Comentários incompreensíveis]	ROTI	
91P	eu não vi! Em que canal? Eu não vi!	PERG	Informação específica
92AI	[Os alunos falam de algo que passou na TV, incompreensíveis]	ROTI	
93P1	Talvez na decorrência do 4 de fevereiro e do assalto às prisões de Luanda.	AFAT- Indicativo	TE
93P2	E Falaram de...?	PERG	Informação específica

94AI	...jogos psicológicos...	AFA-Indicativo	
95P1	Emigrantes que vão sobretudo do campo.	AFA-Indicativo	
95P2	No séc. XIX era exatamente o mesmo, com a ida do campo. Numa 1ª fase avança-se para o litoral. Numa 2ª fase avança-se para o exterior. A grande questão aqui, evidentemente vai-se jovem e não só, como dizem aqui, no escalão entre os 15-19. O grande rumo é a Europa.	AFA-Explicativo	Tempo-Espaço
95P3	O Brasil até aos anos 50, depois deixa de ser referencial	JUIG	TEMPO
95P4	E a questão relativa à emigração clandestina ou não? Porquê?	Pg-CAU	
96AI	A legislação era muito apertada para não saírem, nomeadamente os jovens	CAUS	Resposta
97P1	Eu neste trabalho que fiz [referência novamente à revista já atrás citada],	ROTI	
97P2	cheguei à mesma conclusão, como os políticos da 1ª República - salvo alguns - a corrente republicana tinha sérias reservas à saída. A legislação tendia a reprimir a emigração. O salazarismo vai entrar nessa mesma linha.	AFA-Explicativo	TEMPO
97P3	Evidentemente e controla as saídas, tendo em vista que objetivos? Com que objetivos?	Pg-I	Intenções desta política (explicativa)
98AI	Interesses económicos e valorização dos territórios do ultramar	AFA-Indicativo	
99P1	Manter os territórios do ultramar e mantendo aqui as populações nos campos, servindo os latifundiários,	AFA-Indicativo	
99P2	pobre e submissa, não é meninos?	JULG	
99P3	Que condições digamos? Como é que se controlava e determinava esse controle?	PERG-I	
99P4	Através de legislação, que impunha o quê?	Pg-I	
99P5	Numa população, sobretudo analfabeta e se exigia o exame da 3ª classe e mais de 14 anos o que era muito, que tal como hoje equivaleria hoje, sei lá a quê? [Risos] Nos anos 70, com o SMO (serviço militar obrigatório) cumprido.	AFA-Explicativo	TEMPO
99P6	Apresentam aqui uma coisa que questiono e ponho à discussão, o que está na pág 98 (Lê..).	ROTI	
100AI	É um bocado estranho	JULG	
101P1	É um pouco estranho, que a prioridade está na pág, 98 [texto informativo]. A prioridade seria a salvaguarda dos interesses dos emigrantes. Mais concretamente ver-se-iam fotografias ...	AFA-Indicativo	
101P2	onde tenho isso? Aqui no livro...	ROTI	
101P3	Isto passar-se-ia nos anos 60	TEMP	
102AI	Professora caiu-lhe um papel!	ROTI	
103P1	Todos saberiam o que seriam os bidonvilles. Eram os bairros de lata que existiam nos anos 60 em Paris, em que os emigrantes viveriam em condições degradantes.	AFA-Explicativo	Tempo/Espaço
103P2	Pergunto a mim mesma, se as condições de vida dos emigrantes estavam salvaguardadas por Salazar.	JULG	
103P3	Eram só portugueses e quando vinham para cá não o mostravam. Creio que depois na Argélia... Oiçam o comentário a esta fotografia!	AFA-Indicativo	ESP
103P4	[Leitura] "Em 1970, Paris já era a 2ª cidade portuguesa em número de habitantes. Nos arredores cresciam os bairros de lata onde se alojavam muitos dos nossos compatriotas... Com o objetivo de amealhar o dinheiro necessário para construir a sua casa, o seu carro e montar o seu negócio"	ROTI	
103P5	Por isso poria em causa esta frase. E aliás, o próprio livro remete para a verdade.	JUIG	

103P6	E aliás, o próprio livro remete para a verdade. Portugal procurou salvaguardar os interesses dos nossos emigrantes com acordos com os principais países de acolhimento nos anos 60. Esses acordos permitiram regalias sociais muito discutíveis e relativas, e sobretudo, a livre circulação para Portugal, das remunerações amealhadas. Eles dizem mais abaixo: representavam 4% do PIB que duplicaram na década de 60 e que passam a ser de 8%. Torna-se um ponto essencial. Aliás, se forem a estes quadros do documento 4, p. 98 tiram essa conclusão: Remessas dos emigrantes em milhões de escudos. Pensem bem o que significa isto em termos de desenvolvimento económico interno. Claro que começam a pôr aqui questões, aqui relacionadas com as implicações da emigração e, nomeadamente da vinda dessas remessas. Em termos positivos, que balanço? Se é que se pode fazer isso. Em qualquer momento da história se associa a emigração à situação de dificuldade, a não ser, meia dúzia de tipos que procuram a aventura.	CAUS/ CONS	TEMPO
103P7	Não se parte por gosto, pelo menos pessoas destas!	JULG	
104AI	É a necessidade	CAUS	
105P	A necessidade, a fome..	CAUS	
106AI	À procura de mais	CAUS	
107P1	E de melhor. Às vezes não era a necessidade extrema.	CAUS	
107P2	Por exemplo, o caso do Visconde de Salreu. Não partiu com necessidade. Partiu com um fundo de maneio, dinheiro que a família lhe deu para ele sobreviver. Partiu sozinho, uma criança autêntica e muitos partiam assim. Ferreira de Castro pouco mais teria. Não seria muito diferente. No que diz respeito à tipificação positiva - Dizem eles.	AFA- Indicativo	
107P3	Pelo menos destaparam uma certa... digamos, não só uma certa pacificação social, com a saída de pessoas em condições precárias, na maior parte dos casos. Por outro lado, as remessas económicas para equilibrar a economia. O mercado de trabalho para diminuir as taxas de desemprego e para além disso, a mudança das mentalidades, com o contacto com novos mundos, o trazer das novidades exteriores. Quando vinham de férias, ou de vez, entravam numa muralha psicológica, que era o salazarismo e mais tarde, do marcelismo menos, mas inevitavelmente, de qualquer maneira, era superar as dificuldades nacionais	CAUS/ CONS	
107P4	Aspetos negativos que eles aqui assinalam relativamente à emigração?	Pg-IE	
108AI	O envelhecimento...	CONS	
109P1	Como? [silêncio]	Pg-INE	
109P2	O envelhecimento da população, o desfalcar dos menores, dos braços mais fortes e úteis para o desenvolvimento económico! E mais? A separação das pessoas. Claro! A separação das famílias.	CONS	
109P3	Um outro autor aqui de Veiros. Como é que ele se chama? Ai que me deu aqui uma "branca"! Joaquim Lagoeiro! Tem um livro referenciado de épocas anteriores: "Viúvas de vivos"! Tantas mulheres que ficaram com os maridos...Pelo menos em dada época. Mesmo aqui, para França vão já famílias.	AFA- Indicativo	Tempo-Espaço
110AI	Primeiro vão os homens!	AFA- Indicativo	
111P1	A emigração sempre foi uma via de separação das famílias.	CONS	
111P2	Gostaria que lessem... Agora já não dá tempo [A campanha toca]. Leiam este texto e depois começamos na próxima aula: doc 4 p. 98.	ROTI	
111P3	Vamos avançar para os outros planos de fomento! Muito importante e vamos para as colónias	AFA- Indicativo	
112P4	Ciao, Ciao. Bom início de semana e até à próxima aula!	ROTI	



## ANEXO 4

### E.mail da DGIDC com a aprovação dos instrumentos de investigação



---

## Monotorização de Inquéritos em Meio Escolar: Inquérito nº 0178200001

---

**mime-noreply@gepe.min-edu.pt <mime-noreply@gepe.min-edu.pt>**

**10 de janeiro de 2011 17:34**

Para:

Exmo(a)s. Sr(a)s.

O pedido de autorização do inquérito n.º 0178200001, com a designação *Questionário aos alunos do 10º, 11º e 12º anos que frequentam História A; Guião de Entrevista aos Professores que leccionam História A na Escola Secundária de Estarreja*, registado em 03-01-2011, foi aprovado.

Avaliação do inquérito:

Exmo(a). Senhor(a) Dr(a) Paulo Bernardo de Magalhães Pacheco

Venho por este meio informar que o pedido de realização de questionário em meio escolar é autorizado uma vez que, submetido a análise, cumpre os requisitos de qualidade técnica e metodológica para tal devendo, no entanto, ter em atenção as observações aduzidas.

Com os melhores cumprimentos

Isabel Oliveira

Directora de Serviços de Inovação Educativa

DGIDC

Observações:

1 - É necessário obter o consentimento informado dos alunos respondentes.

Pode consultar na Internet toda a informação referente a este pedido no endereço <http://mime.gepe.min-edu.pt>. Para tal terá de se autenticar fornecendo os dados de acesso da entidade.

## ANEXO 5

### Guião da entrevista aos alunos do 12<sup>o</sup> Ano

Esta entrevista prende-se com o recolher de dados sobre os discursos e práticas no ensino e aprendizagem da História no ensino secundário. Destina-se aos alunos do 12<sup>o</sup> ano. Ele faz parte de um projeto de Investigação em Educação. A sua colaboração é, pois, de extrema importância para a realização do projeto.

Para perceber, em parte a utilização dos manuais escolares, bem como a utilização e exploração dos recursos disponibilizados por eles, e o seu papel para o desenvolvimento das competências históricas dos alunos, consideramos pertinente realizar uma entrevista que contribuirá para o estudo supra citado

Os dados recolhidos respeitarão escrupulosamente o anonimato dos entrevistados.

Agradecemos a colaboração prestada, contribuindo com as informações prestadas.

Paulo Pacheco

1. Para o assunto da aula que acabaste de estudar, quais os documentos que consideraste mais úteis? Porquê esses?
2. O que é que aprendeste com eles?  
Foi mais conteúdo histórico? (quantidade)  
Foi mais um momento onde desenvolveste as competências de ler e interpretar fontes?
3. Pensas que a facilidade de ler/ interpretar certas fontes/ conteúdos tem a ver com a temática ser de um passado mais próximo? (História Contemporânea)  
Porquê?  
Porque a História Contemporânea te desafia a estabelecer relações entre o passado e o dia de hoje?
4. Quais os documentos/ fontes, ... que foram mais difíceis de compreender?  
Porquê?  
Por não estares habituado a ler esse tipo de fontes (cartoons, gráficos, ...)?  
Pelo tipo de linguagem (Português)?
5. Qual é para ti a função?  
Para que serve o texto informativo (texto corrido do manual)?  
Ajuda-te para quê?  
Para responderes a perguntas do professor?  
Para arrumares as ideias?  
Para responder por escrito a perguntas?...
6. Crês que conseguirias chegar a conclusões/ respostas sem a sua ajuda?
7. 8. Se pudesses, o que é que terias alterado na forma como decorreu a aula? Porquê? (que outro tipo de fontes/ atividades?... (se não tiver respondido no questionário)
8. Que “coisas “ aconteceram ao longo da aula que possam ter afetado a tua aprendizagem?  
Houve muito barulho que desviou a tua atenção/ concentração?  
A professora perdeu-se.... (Muitos quiseram e a professora perdeu-se na gestão da participação..?)
9. Consideras que de alguma forma, as aulas e a postura do(a) prof<sup>(a)</sup> é diferente este ano, relativamente aos anos letivos anteriores? Porquê?
10. E a tua postura este ano? Achas que mudou relativamente aos anos letivos anteriores? Porquê?

Muito Obrigado!

Paulo Pacheco

## ANEXO 6



EDUCAÇÃO, FORMAÇÃO, CIDADANIA, IGUALDADE, FUTURO, SOLIDARIEDADE, PROGRESSO, OPORTUNIDADE,  
RESPONSABILIDADE, AUTONOMIA, CRIATIVIDADE, DIÁLOGO, RESPEITO, EQUIDADE, DESENVOLVIMENTO,  
ESPÍRITO CRÍTICO, ACÇÃO SOCIAL, APOIA, CULTURA, SAÚDE



Assunto: Parecer do Conselho Pedagógico concernente aos estudos pós-graduados do docente **Paulo Bernardo de Magalhães Pacheco**

Na sequência da solicitação remetida ao Conselho Pedagógico da Escola Secundária de Estarreja para efeitos do constante do assunto em referência, venho agora, enquanto presidente do órgão supracitado, manifestar reconhecimento e satisfação pelo enunciado, emitindo parecer positivo à realização dos estudos conducentes à obtenção do grau de Doutor na Área de Educação em História e Ciências Sociais, a realizar na Universidade do Minho.

Venho ainda agradecer previamente pelo enriquecimento que com as suas experiências e estudos o Sr. Professor outorgará à Escola Secundária de Estarreja.

Estarreja, 3 de Dezembro de 2010

Jorge Ventura

Presidente do Conselho Pedagógico da Escola Secundária de Estarreja  
Director da Escola Secundária de Estarreja

Rua Dr. Jaime Ferreira da Silva  
3860 Estarreja - Portugal  
Tel: +351 234 841 704/5  
Fax: +351 234 849 625

Internet: [www.esestarreja.net](http://www.esestarreja.net)



## ANEXO 7

### Quadros dos Recursos utilizados nas aulas lecionadas

#### Quadro 1

##### Recursos – 10º ano de escolaridade

##### Tema: Valores, vivências e quotidiano (Gótico) - páginas 116 a 125 do manual do aluno

Nº	Pág.	Tipo	Título / Descrição
1	116/7	Friso de imagens compostas	S/ título - Diversas imagens, compactadas e alusivas à unidade (Aut.)
2	116/7	Cronologia	S/ título, Datação de factos entre 110 a 1400 (Aut.)
3	118	Fotografia	Deambulatório da Igreja da Abadia de Saint-Denis, 1140-1144 (c/Ta)
4	118	Texto Historiográfico	Uma cultura urbana (Janson, W. 1977)
5	118	Glossário	Época Medieval (Aut.)
6	119	Fotografia	Catedral de Chartres (c/Ta)
7	119	Texto literário	O tempo das catedrais (Vittorini, Elio 1929-1959)
8	120	Desenhos esquemáticos	Elementos construtivos (esquema de elementos que caracterizam as construções góticas (Aut.) (c/legenda)
9	121	Pintura	A construção de uma catedral (Fouquet, séc. XV) (iluminura)
10	121	Desenho esquemático	Arco de volta inteira e abóbada de berço (Aut.) (c/legenda)
11	121	Desenho esquemático	Roda/ guindaste (Aut.) (c/legenda)
12	122	Fotografias	Interiores do Mosteiro de Alcobaça; Santa Maria da Vitória da Batalha, e Sainte Chapelle, França (c/Ta)
13	123	Fotografia	Nossa Senhora de Paris - Vista de Sudeste da Catedral de Nossa Senhora de Paris (c/Ta)
14	124	Fotografias	A escultura gótica - Portal de Santa Maria la Mayor (Toro), Pilar da Catedral de Estrasburgo, e detalhe do contraforte da Catedral de Orvieto (c/Ta)
15	124	Desenho esquemático	Esquema dos elementos do Portal de Santa Maria la Mayor (Toro) (c/legenda)
16	125	Fotografias	O "Túmulo de Inês de Castro" e o "Diabo da Catedral de Notre-Dame de Paris" (c/Ta)

**Legenda:** Si - Sem identificação de autor; An - Anónimo (fontes); Aut - Autor dos manuais; Ta - Texto de apoio de fotografias

#### Quadro 2

##### Recursos – 11º Ano de escolaridade

##### Tema: A implantação do Liberalismo em Portugal – páginas 76 a 84 do manual do aluno

Nº	Pág	Tipo	Título / Descrição
1	76/7	Friso de imagens	S/ título - Friso de imagens alusivas ao período liberal em Portugal (Aut.)
2	76/7	Cronologia	S/ título - Datação de factos entre 1800 a 1850 (Aut)
3	77	Texto informativo	Linha conceptual - Introdução da Unidade 4. (Aut)
4	78	Texto informativo	S/ título - Explicação da função e composição da Real Mesa Censória e da Intendência Geral da Polícia (Aut)
5	78	Pintura	Praça da Figueira de Lisboa (Delagrive, s/data) (Si) (c/Ta)
6	78	Pintura	Cena de iniciação numa loja maçónica de Viena por volta de 1790 (Si) (c/Ta)
7	79	Texto historiográfico	S/ título "Nos princípios do Séc. XIX, a revolução chegou também a Portugal". Bonifácio, Mª Fátima (2005)
8	80	Texto histórico	A decisão do príncipe regente D. João (1807) (Ida da Corte p/Brasil) - Carta do Príncipe Regente D. João, 26 de Novembro
9	80	Texto informativo	S/ título - Explicação das consequências para Portugal da adesão (ou não) ao Bloqueio Continental (Aut.)
10	80	Pintura	Retrato equestre do príncipe regente D. João, Domingos Sequeira (1803) (c/Ta)
11	81	Pintura	Junot protegendo Lisboa Domingos Sequeira (s/ data)
12	81	Mapa de Portugal	O percurso das 3 invasões francesas (Aut.) (c/legenda)
13	81	Texto histórico	Propósitos de Junot - Carta de Junot (1808) (excerto)
14	81	Texto histórico	Proteção à francesa - um panfleto português, Rodrigues da Costa (s/ data)
15	82	Texto historiográfico	A conspiração de 1817, Marques, Oliveira (2002)
16	82	Gravura	William Carr Beresford (S/ data) - Retrato (c/Ta)
17	83	Gravura	Gomes Freire de Andrade (S/ data) (c/Ta)
18	83	Texto histórico	Quem perde Portugal? O Marechal (...). (Pasquim) (1817) (An)
19	84	Texto histórico	Relatório da Junta de Regência (S/ data?) (excerto) - Relatório enviado a D. João VI,

			que se encontrava no Brasil, apresentando as receitas e as despesas dos anos de 1808 a 1819
<b>20</b>	84	Gráfico	A balança comercial entre Portugal e o Brasil (1796-1819), Santos, Piteira (1975)

**Legenda:** Si -Sem identificação de autor; An - Anónimo (fontes); Aut – Autor dos manuais; Ta – Texto de apoio de fotografias

### Quadro 3

#### Recursos – 12º ano de escolaridade

##### Tema: Portugal: do autoritarismo à democracia - páginas 92 a 98 do manual do aluno

Nº	Pág.	Tipo	Título / Descrição
<b>1</b>	92/3	Friso de imagens	S/ título - Friso de imagens alusivas ao período histórico abrangido pela unidade temática (Aut)
<b>2</b>	93	Texto informativo	Linha conceptual – Introdução à Unidade 2 (Aut)
<b>3</b>	93	Medalha	S/ título - Medalha do Conselho da revolução, com a data inscrita de 14 de Março de 1975
<b>4</b>	92/3	Cronologia	S/ título - Datação de factos, desde 1945 a 1985 (Aut)
<b>5</b>	94	Texto historiográfico	O atraso português, Nunes, Adérito Sedas (1968)
<b>6</b>	94	Fotografia	Mendigo tuberculoso, Anos 40 (c/Ta)
<b>7</b>	94	Tabela	Taxa de mortalidade infantil comparada (1955-1959), Reis, A. 1990
<b>8</b>	95	Gráfico	Os desequilíbrios da estrutura fundiária, 1970, por distritos (Si)
<b>9</b>	95	Tabela	Rendimento cerealífero em diversos países europeus (Kg/ are) (1952-56 e 1964-66) Almeida e Barreto, 1970
<b>10</b>	95	Tabela	Produção de cereais (em milhões de toneladas) (1950, 1965 e 1973), Mattoso, J. 1994
<b>11</b>	96	Gráfico	A grande debandada- Emigração portuguesa (1926-1974) Rosas, F. e Brito, J. (S/data)
<b>12</b>	96	Gráfico	Principais destinos da emigração portuguesa (1958 a 1974), Reis, A. 1990
<b>13</b>	97	Fotografia	Emigrantes portugueses mudam de comboio em Irun (anos 60) (Si)
<b>14</b>	97	Letra de canção	Ei-los que partem - Letra da música de Manuel Freire (1971)
<b>15</b>	98	Artigo de jornal	Um mundo em mudança - Diário de Lisboa , 1966
<b>16</b>	98	Tabela	Indústrias (salários diários em diversos países, 1971, em escudos, Almeida & Barreto (1970)
<b>17</b>	98	Tabela	Remessas dos emigrantes (milhões de escudos) (1958 a 1963), Almeida & Barreto (1970)

**Legenda:** Si -Sem identificação de autor; An - Anónimo (fontes); Aut – Autor dos manuais; Ta – Texto de apoio de fotografia

## ANEXO 8

### As escolhas dos alunos do 10<sup>o</sup>, 11<sup>o</sup> e 12<sup>o</sup> Ano/ 2<sup>as</sup> opções – Estudo Exploratório

**Tabela 1: Recursos – Os mais úteis/ importantes /Tema: Valores, vivências e cotidiano (Gótico)  
2<sup>a</sup> Opção – 10<sup>o</sup> Ano (T=20)**

Recursos	f	%
Nº 2: 'O tempo das catedrais (Vittorini, Elio 1929-1959)'	2	10,0
Nº 8: 'Elementos construtivos (esquema de elementos que caracterizam as construções góticas (Aut.) (c/legenda)	4	<b>20,0</b>
Nº 12: 'Interiores do Mosteiro de Alcobaça; Santa Maria da Vitória da Batalha, e Sainte Chapelle, França (c/Ta)'	2	10,0
Nº 14: 'A escultura gótica - Portal de Santa Maria la Mayor (Toro), Pilar da Catedral de Estrasburgo, e detalhe do contraforte da Catedral de Orvieto (c/Ta)'	1	5,0
Texto informativo	1	5,0
Imagens	1	5,0
Documentos escritos	1	5,0
Resposta desadequada	1	5,0
Nenhum	1	5,0
Não respondeu	6	30,0

**Legenda:** Si -Sem identificação de autor; An - Anônimo (fontes); Aut – Autor dos manuais; Ta – Texto de apoio de fotografias

**Tabela 2: Recursos – Os mais fáceis de ler e interpretar /Tema: Valores, vivências e cotidiano (Gótico) / 2<sup>a</sup>  
Opção – 10<sup>o</sup> Ano (T= 20)**

Recursos /fontes	f	%
Nº 7: 'O tempo das catedrais (Vittorini, Elio 1929-1959)	2	10,0
Nº 8: 'Elementos construtivos (esquema de elementos que caracterizam as construções góticas (Aut.) (c/legenda)	4	20,0
Nº 12: 'Interiores do Mosteiro de Alcobaça; Santa Maria da Vitória da Batalha, e Sainte Chapelle, França (c/Ta)?	1	5,0
Nº 13: 'Nossa Senhora de Paris - Vista de Sudeste da Catedral de Nossa Senhora de Paris (c/Ta)'	1	5,0
Nº 14: 'A escultura gótica - Portal de Santa Maria la Mayor (Toro), Pilar da Catedral de Estrasburgo, e detalhe do contraforte da Catedral de Orvieto (c/Ta)'	1	5,0
Documentos escritos	1	5,0
Texto informativo	1	5,0
Imagens	1	5,0
Nenhum	1	5,0
Não respondeu	7	35,0

**Legenda:** Si -Sem identificação de autor; An - Anônimo (fontes); Aut – Autor dos manuais; Ta – Texto de apoio de fotografias

**Tabela 3: Recursos – Os mais difíceis de ler e interpretar /Tema: Valores, vivências e cotidiano (Gótico) /  
2<sup>a</sup> Opção -10<sup>o</sup> Ano (T=20)**

Recursos	f	%
Uma cultura urbana (Janson, W. 1977)	1	5,0
Nº 14: 'A escultura gótica - Portal de Santa Maria la Mayor (Toro), Pilar da Catedral de Estrasburgo, e detalhe do contraforte da Catedral de Orvieto (c/Ta)'	1	5,0
Nº 9: 'A construção de uma catedral (Fouquet, séc. XV) (iluminura)'	1	5,0
Texto informativo do manual	3	10,0
Nenhuma	3	15,0
Não respondeu	11	<b>55,0</b>

**Legenda:** Si -Sem identificação de autor; An - Anónimo (fontes); Aut – Autor dos manuais; Ta – Texto de apoio de fotografias

**Tabela 4: Recursos - Os que mais gostou de ler e interpretar /Tema: Valores, vivências e quotidiano (Gótico) / 2ª Opção - 10º ano (T= 20)**

Recursos	f	%
Nº 14: 'A escultura gótica - Portal de Santa Maria la Mayor (Toro), Pilar da Catedral de Estrasburgo, e detalhe do contraforte da Catedral de Orvieto (c/Ta)'	1	5,0
Nº 8: 'Elementos construtivos (esquema de elementos que caracterizam as construções góticas (Aut.) (c/legenda) '	1	5,0
Nº 12: 'Interiores do Mosteiro de Alcobaça; Santa Maria da Vitória da Batalha, e Sainte Chapelle, França (c/Ta)'	1	5,0
Imagens	1	5,0
Nenhuma	2	10,0
Todas	1	5,0
Não respondeu	12	<b>60,0</b>
Documentos escritos	1	5,0

**Legenda:** Si -Sem identificação de autor; An - Anónimo (fontes); Aut – Autor dos manuais; Ta – Texto de apoio de fotografias

**Tabela 5: Recursos – Os que menos gostou de ler e interpretar /Tema: Valores, vivências e quotidiano (Gótico) / 2ª Opção - 10º ano (T=20)**

Recursos	f	%
Nº 7: 'O tempo das catedrais (Vittorini, Elio 1929-1959)'	1	5,0
Nº 13: 'Nossa Senhora de Paris - Vista de Sudeste da Catedral de Nossa Senhora de Paris (c/Ta)'	1	5,0
Nº 9: 'A construção de uma catedral (Fouquet, séc. XV) (iluminura)'	1	5,0
Todas	1	5,0
Nenhuma fonte	2	10,0
Não respondeu	14	<b>70,0</b>

**Legenda:** Si -Sem identificação de autor; An - Anónimo (fontes); Aut – Autor dos manuais; Ta – Texto de apoio de fotografias

**Tabela 6: Recursos – Os mais úteis/ importantes /Tema: A implantação do Liberalismo em Portugal /2ª Opção – 11º ano (T=22)**

Recursos	f	%
Nº 2: S/ título - Datação de factos entre 1800 a 1850 (Aut)'	1	4,6
Nº 3: 'Linha conceptual - Introdução da Unidade 4. (Aut) ''	1	4,6
Nº 5: 'Praça da Figueira de Lisboa (Delagrive, s/data) (Si) (c/Ta)'	2	9,1
Nº 6: 'Cena de iniciação numa loja maçónica de Viena por volta de 1790 (Si) (c/Ta)	1	4,6
Nº 7: 'S/ título "Nos princípios do Séc. XIX, a revolução chegou também a Portugal". Bonifácio, Mª Fátima (2005)'	1	4,6
Nº 12: 'O percurso das 3 invasões francesas (Aut.) (c/legenda)'	4	18,1
Nº 13: 'Propósitos de Junot - Carta de Junot (1808) (excerto)'	1	4,6
Nº 14: 'Proteção à francesa – um panfleto português, Rodrigues da Costa (s/ data)'	1	4,6
Nº 15: 'A conspiração de 1817, Marques, Oliveira (2002)'	1	4,6
Nº 20: 'A balança comercial entre Portugal e o Brasil (1796-1819), Santos, Piteira (1975)'	2	9,1
Documentos	3	13,6
Sínteses	1	4,6
Texto informativo	1	4,6
Não respondeu	2	9,1



**Legenda:** Si -Sem identificação de autor; An - Anónimo (fontes); Aut – Autor dos manuais; Ta – Texto de apoio de fotografias

**Tabela 7: Recursos – Os mais fáceis de ler e interpretar /Tema: A implantação do Liberalismo em Portugal / 2ª Opção – 11º ano (T= 22)**

Recursos	f	%
Nº 2: 'S/ título - Datação de factos entre 1800 a 1850 (Aut)'	1	4,6
Nº 5: 'Praça da Figueira de Lisboa (Delagrive, s/data) (Si) (c/Ta)'	2	9,1
Nº 6: Cena de iniciação numa loja maçónica de Viena por volta de 1790 (Si) (c/Ta)''	4	18,1
Nº 7: 'S/ título "Nos princípios do Séc. XIX, a revolução chegou também a Portugal". Bonifácio, Mª Fátima (2005)'	2	9,1
Nº 8: 'A decisão do príncipe regente D. João (1807) (Ida da Corte p/Brasil) – Carta do Príncipe Regente D. João, 26 de Novembro'	1	4,6
Nº 12: 'O percurso das 3 invasões francesas (Aut.) (c/legenda)'	1	4,6
Nº 13: 'Propósitos de Junot - Carta de Junot (1808) (excerto)'	1	4,6
Nº 14: 'Proteção à francesa – um panfleto português, Rodrigues da Costa (s/ data)'	3	13,6
Imagens	2	9,1
Não respondeu	5	22,7

**Legenda:** Si -Sem identificação de autor; An - Anónimo (fontes); Aut – Autor dos manuais; Ta – Texto de apoio de fotografias

**Tabela 8: Recursos – Os mais difíceis de ler e interpretar /Tema: A implantação do Liberalismo em Portugal / 2ª Opção – 11º ano (T= 22)**

Recursos	f	%
Nº 6: 'Cena de iniciação numa loja maçónica de Viena por volta de 1790 (Si) (c/Ta)'	2	9,1
Nº 7: 'S/ título "Nos princípios do Séc. XIX, a revolução chegou também a Portugal". Bonifácio, Mª Fátima (2005)'	1	4,6
Nº 8: 'A decisão do príncipe regente D. João (1807) (Ida da Corte p/Brasil) – Carta do Príncipe Regente D. João, 26 de Novembro'	1	4,6
Nº 11: 'Junot protegendo Lisboa Domingos Sequeira (s/ data)'	1	4,6
Nº 12: 'O percurso das 3 invasões francesas (Aut.) (c/legenda)'	1	4,6
Nº 13: 'Propósitos de Junot - Carta de Junot (1808) (excerto)'	2	9,1
Nº 14: 'Proteção à francesa – um panfleto português, Rodrigues da Costa (s/ data)'	1	4,6
Nº 19: 'Relatório da Junta de Regência (S/ data?) (excerto) – Relatório enviado a D. João VI, que se encontrava no Brasil, apresentando as receitas e as despesas dos anos de 1808 a 1819'	2	9,1
Documentos	1	4,6
Esquemas	1	4,6
Não respondeu	9	40,9

**Legenda:** Si -Sem identificação de autor; An - Anónimo (fontes); Aut – Autor dos manuais; Ta – Texto de apoio de fotografias

**Tabela 9: Recursos – Os que mais gostaram de ler e interpretar /Tema: A implantação do Liberalismo em Portugal / 2ª Opção – 11º ano (T= 22)**

Recursos	f	%
Nº 2: 'S/ título - Datação de factos entre 1800 a 1850 (Aut)'	1	4,6
Nº 3: 'Linha conceptual - Introdução da Unidade 4. (Aut)'	2	9,1
Nº 6: 'Cena de iniciação numa loja maçónica de Viena por volta de 1790 (Si) (c/Ta)'	3	13,6
Nº 9: 'S/ título - Explicação das consequências para Portugal da adesão (ou não) ao Bloqueio Continental (Aut.)'	1	4,6
Nº 11: 'Junot protegendo Lisboa Domingos Sequeira (s/ data)'	1	4,6
Nº 12: 'O percurso das 3 invasões francesas (Aut.) (c/legenda)'	1	4,6
Nº 14: 'Proteção à francesa – um panfleto português, Rodrigues da Costa (s/ data)'	5	22,7
Nº 17: 'Gomes Freire de Andrade (S/ data) (c/Ta)'	1	4,6
Imagens	1	4,6
Texto informativo	1	4,6
Não respondeu	5	22,7

**Legenda:** Si -Sem identificação de autor; An - Anónimo (fontes); Aut – Autor dos manuais; Ta – Texto de apoio de fotografias

**Tabela 10: Recursos – Os que menos gostaram de ler e interpretar /Tema: A implantação do Liberalismo em Portugal / 2ª Opção – 11º ano (T= 22)**

Recursos	F	%
Nº 5: 'Praça da Figueira de Lisboa (Delagrive, s/data) (Si) (c/Ta)'	1	4,6
Nº 8: 'A decisão do príncipe regente D. João (1807) (Ida da Corte p/Brasil) – Carta do Príncipe Regente D. João, 26 de Novembro'	3	13,6
Nº 12: 'O percurso das 3 invasões francesas (Aut.) (c/legenda)'	1	4,6
Nº 14: 'Proteção à francesa – um panfleto português, Rodrigues da Costa (s/ data)'	1	4,6
Nº 16: 'William Carr Beresford (S/ data) – Retrato (c/Ta)'	1	4,6
Nº 19: 'Relatório da Junta de Regência (S/ data?) (excerto) – Relatório enviado a D. João VI, que se encontrava no Brasil, apresentando as receitas e as despesas dos anos de 1808 a 1819'	1	4,6
Nº 20: 'A balança comercial entre Portugal e o Brasil (1796-1819), Santos, Piteira (1975)'	2	9,1
Imagens	1	4,6
Documentos escritos	1	4,6
Nenhuma	2	9,1
Não respondeu	8	36,3

**Legenda:** Si -Sem identificação de autor; An - Anónimo (fontes); Aut – Autor dos manuais; Ta – Texto de apoio de fotografias

**Tabela 11: Recursos - Os mais úteis/ importantes /Tema: Portugal: do autoritarismo à democracia / 2ª Opção – 12º ano (T=12)**

Recursos	f	%
Nº 2: 'Linha conceptual – Introdução à Unidade 2 (Aut)'	1	8,3
Nº 7: 'Taxa de mortalidade infantil comparada (1955-1959), Reis, A. 1990'	1	8,3
Nº8: 'Os desequilíbrios da estrutura fundiária, 1970, por distritos (Si)'	1	8,3
Nº 11: 'A grande debandada- Emigração portuguesa (1926-1974) Rosas, F. e Brito, J. (S/data)'	3	25,0
Nº 14: 'Ei-los que partem - Letra da música de Manuel Freire (1971)'	1	8,3
Documentos escritos; S/ identificação	2	16,75
Não respondeu	2	16,75
Texto informativo	1	8,3

**Legenda:** Si -Sem identificação de autor; An - Anónimo (fontes); Aut – Autor dos manuais; Ta – Texto de apoio de fotografias

**Tabela 12: Recursos – 'Os mais fáceis de ler e interpretar' /Tema: Portugal: do autoritarismo à democracia / 2ª Opção – 12º ano (T=12)**

Recursos	f	%
Nº 5: 'O atraso português, Nunes, Adérito Sedas (1968)'	1	8,3
Nº 6: 'Mendigo tuberculoso, Anos 40 (c/Ta)'	1	8,3
Nº 7: 'Taxa de mortalidade infantil comparada (1955-1959), Reis, A. 1990'	1	8,3
Nº 11: 'A grande debandada- Emigração portuguesa (1926-1974) Rosas, F. e Brito, J. (S/data)'	1	8,3
Nº 14: 'Ei-los que partem - Letra da música de Manuel Freire (1971)'	2	16,75
Tabelas	1	8,3
Cronologias	1	8,3
Documentos escritos	1	8,3
Imagens	1	8,3
Não respondeu	2	16,75

**Legenda:** Si -Sem identificação de autor; An - Anónimo (fontes); Aut – Autor dos manuais; Ta – Texto de apoio de fotografias

**Tabela 13: Recursos – Os mais difíceis de ler e interpretar' /Tema: Portugal: do autoritarismo à democracia / 2ª Opção – 12º ano (t=12)**

Recursos	f	%
Nº 12: 'Principais destinos da emigração portuguesa (1958 a 1974), Reis, A. 1990'	1	8,3
Nº 4: 'S/ título - Datação de factos, desde 1945 a 1985 (Aut)'	1	8,3
Documentos escritos	2	16,75
Nenhuma	1	8,3
Não respondeu	7	58,35

**Legenda:** Si -Sem identificação de autor; An - Anónimo (fontes); Aut – Autor dos manuais; Ta – Texto de apoio de fotografias

**Tabela 14: Recursos /fontes – Os que mais gostou de ler e interpretar’ /Tema: Portugal: do autoritarismo à democracia / 2ª Opção – 12º ano (T=12)**

Recursos	f	%
Nº 5: ‘O atraso português, Nunes, Adérito Sedas (1968)	2	16,75
Nº 6: ‘Mendigo tuberculoso, Anos 40 (c/Ta)’	1	8,3
Nº 14: ‘Ei-los que partem - Letra da música de Manuel Freire (1971)’	1	8,3
Gráficos, S/ identificação	1	8,3
Tabelas	1	8,3
Imagens	1	8,3
Resposta desadequada	1	8,3
Não respondeu	4	33,35

**Legenda:** Si -Sem identificação de autor; An - Anónimo (fontes); Aut – Autor dos manuais; Ta – Texto de apoio de fotografias

**Tabela 15: Recursos – Os que menos gostou de ler e interpretar’ /Tema: Portugal: do autoritarismo à democracia / 2ª Opção – 12º ano (T=12)**

Recursos	f	%
Nº 4: ‘S/ título - Datação de factos, desde 1945 a 1985 (Aut)’	1	8,3
Textos informativos	1	8,3
Não respondeu	10	83,3

**Legenda:** Si -Sem identificação de autor; An - Anónimo (fontes); Aut – Autor dos manuais; Ta – Texto de apoio de fotografias

## **ANEXOS II**

### **ESTUDO DEFINITIVO**

<b>1</b>	9. Questionário “O QUE PENSAS SOBRE A HISTÓRIA E O SEU ENSINO? - ALUNOS” – 10º, 11º e 12º Ano
<b>2</b>	10. A Guião de entrevista /Professores 10º, 11º e 12º ano
<b>3</b>	11. Guião da entrevista: O que pensas sobre a História e o seu ensino - Alunos do 12º Ano
<b>4</b>	12. Audiogravação da aula do 12º Ano
<b>5</b>	13. Entrevista: O que pensas sobre a História e o seu ensino - Alunos do 12º Ano
<b>6</b>	14. Guião da entrevista – alunos 12º ano
<b>7</b>	15. Entrevista ao Professor - 10º ANO: “O que pensa sobre a História e o seu ensino – Professor”
<b>8</b>	16. Entrevista ao Professor - 11º ANO: “O que pensa sobre a História e o seu ensino – Professor”
<b>9</b>	17. Entrevista ao Professor - 12º ANO: “O que pensa sobre a História e o seu ensino – Professor”
<b>10</b>	18. Pedido de autorização aos Encarregados de Educação: Questionário aos alunos
<b>11</b>	19. Pedido de autorização aos Encarregados de Educação: Entrevista aos alunos

## ANEXO 9

### QUESTIONÁRIO. A – 10º ANO O QUE PENSAS SOBRE A HISTÓRIA E O SEU ENSINO

Este questionário pretende recolher dados sobre os discursos e as práticas no ensino e aprendizagem da história no ensino secundário. Ele faz parte de um projeto de Investigação em Educação em História e Ciências Sociais. A sua colaboração é, pois, de extrema importância para a realização do projeto.

O questionário é anónimo. Por favor, seja sincero(a) e claro(a) nas suas respostas.

Paulo Pacheco

#### Identificação

**Sexo**  Masculino  Feminino

**Idade:** \_\_\_\_ anos

**Ano frequentado:**  10º ano  11º ano  12º ano

#### 1ª PARTE -FINALIDADES DA HISTÓRIA

1. Da listagem que a seguir se apresenta, indique com uma cruz  a opção que melhor reflete o **grau de importância** atribuído por si a cada uma das finalidades da História apresentadas, sendo que:

**1-Menos** Importante; **2-Pouco** Importante; **3- Importante**; **4-Bastante** Importante;  
**5-Muito** Importante

	<b>FINALIDADES (F)</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
<b>1</b>	Identifica e valoriza nomes de agentes históricos/ acontecimentos importantes					
<b>2</b>	Promove a compreensão de atos, maneiras de pensar e agir e acontecimentos que ocorreram no passado no país e no mundo					
<b>3</b>	Promove a compreensão de atos, maneiras de pensar e agir e acontecimentos que ocorrem hoje (presente) no país e no mundo					
<b>4</b>	Promove a compreensão das manifestações estéticas e culturais do passado e do presente					
<b>5</b>	Sensibiliza para a preservação do património					
<b>6</b>	Contribui para a educação de um futuro cidadão ativo e participativo					
<b>7</b>	Promove a aceitação de práticas e culturas diferentes					
<b>8</b>	Fomenta atitudes e opiniões críticas sobre realidades históricas					
<b>9</b>	Reforça a identidade nacional					
<b>10</b>	Incentiva a abertura de espírito e a adaptação à mudança					
<b>11</b>	Desenvolve atitudes de autonomia pessoal					
<b>12</b>	Localiza no espaço e no tempo acontecimentos e processos					
<b>13</b>	Promove diferentes formas de comunicação escrita, oral e outras					
<b>14</b>	Promove a compreensão sobre os modos como se constrói a História enquanto disciplina científica					

2. Das 14 finalidades, indique a **que considera mais importante** e apresente as razões da sua escolha.

Nº \_\_\_\_

## 2ª PARTE – O PROFESSOR e a AULA de HISTÓRIA

**3. Um ‘bom professor’** de História é aquele que...

Assinale com uma cruz  a quadrícula que se adequa à sua opinião.

<b>Características do Professor (CP)</b>		<b>Sim</b>	<b>Não</b>
<b>1</b>	O professor que expõe a informação histórica		
<b>2</b>	O professor que valoriza o manual escolar como material de estudo		
<b>3</b>	O professor que ensina os modos como a História se constrói		
<b>4</b>	O professor que se preocupa com as competências de leitura, escrita e de oralidade dos alunos		
<b>5</b>	O professor que tem em atenção as personalidades dos alunos		
<b>6</b>	O professor que pede e valoriza os conhecimentos anteriores dos alunos históricos ou de outras disciplinas		
<b>7</b>	O professor que usa vários tipos de fontes (escritas, visuais, filmes, canções, etc.) para que os alunos compreendam a História		
<b>8</b>	O professor que promove nos alunos o desenvolvimento de competências de crítica		
<b>9</b>	O professor que se preocupa com a avaliação		
<b>10</b>	O professor que se preocupa em cumprir o que foi planeado		
<b>11</b>	O professor que adapta os seus planos às intervenções, sugestões e interesses dos alunos		
<b>12</b>	O professor que se preocupa em saber e resolver as dúvidas dos alunos		
<b>Outras. Quais?</b>			

4. Das várias frases selecione a que considera **a mais importante** e apresente as razões da sua escolha:

Nº

5. Da lista que se segue quais são **as atividades que o professor mais desenvolve** na aula de História? (Assinale com uma cruz  a quadrícula que se adequa à sua opinião)

<b>Atividades Pedagógicas (AP)</b>		Muitas Vezes	Às vezes	Nunca
<b>1</b>	Exploramos o manual oralmente			
<b>2</b>	Exploramos documentos escritos oralmente			
<b>3</b>	Exploramos documentos visuais e sonoros, como por exemplo, fotografias, bandas desenhadas, caricaturas, músicas, filmes, etc.			
<b>4</b>	Exploramos oralmente mapas, gráficos, barras cronológicas, esquemas, etc.			
<b>5</b>	Construímos mapas, gráficos, barras cronológicas			
<b>6</b>	Escrevemos sínteses da aprendizagem em texto e ou em esquemas			
<b>7</b>	Resolvemos individualmente as fichas de trabalho			
<b>8</b>	Resolvemos em grupo as fichas de trabalho			
<b>9</b>	Desenvolvemos pequenos projetos em pares / grupos			
<b>10</b>	Trabalhamos com o computador e outras técnicas informáticas (pesquisa, discussão e escrita de trabalhos)			
<b>11</b>	Participamos em discussões e debates sobre os temas e assuntos estudados			
<b>12</b>	Preparamos e fazemos visitas de estudo			
<b>13</b>	Comemoramos datas festivas, temas e personalidades com recurso a várias atividades			
<b>14</b>	Refletimos sobre o que aprendemos			
<b>15</b>	Participamos na nossa avaliação e na dos nossos colegas			
<b>Outras. Quais?</b>				

6. Desta lista escolha a que **MAIS / MENOS** gosta de fazer, e justifique a sua escolha.

Gosto <b>MAIS</b> – Porquê?	Gosto <b>MENOS</b> – Porquê?
Nº __	Nº __

### 3ª PARTE- A AULA

**Tema da aula lecionada: Unidade 3: Valores, vivências e quotidiano**

**3.1-A experiência urbana; 3.1.1. Uma nova sensibilidade estética:** O Gótico; a catedral, expoente do Gótico; Os elementos construtivos; O “livro de imagens” da Crístandade

(Pode consultar as páginas 116 a 125)

No **manual** existem os seguintes elementos (recursos) necessários à aprendizagem:

1. Documentos escritos (texto historiográfico, histórico, literário, ...); 2. Imagens (pintura fotografia, iluminura, ...); 3. Mapas, gráficos, tabelas; 4. Cronologias; 5. Esquemas-síntese; 6. Texto informativo do autor do manual; 7. Atividades

7. Na aula foram explorados vários recursos presentes no manual escolar. **Todos**  **Alguns?**

8. Se alguns recursos **não** foram explorados, quais terão sido as **razões** para que tal tenha acontecido?

---



---

9. Dos recursos explorados, quais foram os que considerou **Mais/ Menos importantes para a compreensão** do assunto da aula? Justifique a sua resposta.

Mais importantes – Porquê?	Menos importantes - Porquê?
1. (nome)	1. (nome)

10. Dos recursos explorados quais são as que considerou **mais fáceis /mais difíceis de ler e interpretar?** Justifica a tua resposta.

Fácil – Porquê?	Difícil – Porquê?
1. (nome)	1. (nome)

11. Dos recursos explorados quais foram os que **mais /menos gostou** de ler e interpretar? Justifique a sua resposta.

Gostei mais – Porquê?	Gostei menos – Porquê?
1. (nome)	1. (nome)

12. **O texto informativo do manual escolar é útil** para o seu estudo? Justifique a sua resposta.

---



---

14. **Para o tema desta aula, que outro tipo de recursos/atividades** consideraria **importante ter visto/analísado?** Justifique a sua resposta.

---



---

**Obrigado pela sua colaboração**

Paulo Pacheco



**QUESTIONÁRIO. B – 11º ANO**  
**O QUE PENSAS SOBRE A HISTÓRIA E O SEU ENSINO**

Este questionário pretende recolher dados sobre os discursos e as práticas no ensino e aprendizagem da história no ensino secundário. Ele faz parte de um projeto de Investigação em Educação em História e Ciências Sociais. A sua colaboração é, pois, de extrema importância para a realização do projeto.

O questionário é anónimo. Por favor, seja sincero(a) e claro(a) nas suas respostas.

Paulo Pacheco

**Identificação**

**Sexo**  Masculino  Feminino

**Idade:** \_\_\_\_ anos

**Ano frequentado:**  10º ano  11º ano  12º ano

**1ª PARTE -FINALIDADES DA HISTÓRIA**

1. Da listagem que a seguir se apresenta, indique com uma cruz  a opção que melhor reflete o **grau de importância** atribuído por si a cada uma das finalidades da História apresentadas, sendo que:

**1-Menos** importante; **2-Pouco** importante; **3- Importante**; **4-Bastante** importante;  
**5-Muito** importante

	<b>FINALIDADES (F)</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
<b>1</b>	Identifica e valoriza nomes de agentes históricos/ acontecimentos importantes					
<b>2</b>	Promove a compreensão de atos, maneiras de pensar e agir e acontecimentos que ocorreram no passado no país e no mundo					
<b>3</b>	Promove a compreensão de atos, maneiras de pensar e agir e acontecimentos que ocorrem hoje (presente) no país e no mundo					
<b>4</b>	Promove a compreensão das manifestações estéticas e culturais do passado e do presente					
<b>5</b>	Sensibiliza para a preservação do património					
<b>6</b>	Contribui para a educação de um futuro cidadão ativo e participativo					
<b>7</b>	Promove a aceitação de práticas e culturas diferentes					
<b>8</b>	Fomenta atitudes e opiniões críticas sobre realidades históricas					
<b>9</b>	Reforça a identidade nacional					
<b>10</b>	Incentiva a abertura de espírito e a adaptação à mudança					
<b>11</b>	Desenvolve atitudes de autonomia pessoal					
<b>12</b>	Localiza no espaço e no tempo acontecimentos e processos					
<b>13</b>	Promove diferentes formas de comunicação escrita, oral e outras					
<b>14</b>	Promove a compreensão sobre os modos como se constrói a História enquanto disciplina científica					

2. Da listagem das 14 finalidades apresentadas, indique a **que considera mais importantes** e apresente as razões da sua escolha.

Nº \_\_\_\_

## 2ª PARTE – O PROFESSOR e a AULA de HISTÓRIA

**3. Um ‘bom professor’** de História é aquele que...

Assinale com uma cruz  a quadrícula que se adequa à sua opinião.

<b>Características do Professor (CP)</b>		<b>Sim</b>	<b>Não</b>
<b>1</b>	O professor que expõe a informação histórica		
<b>2</b>	O professor que valoriza o manual escolar como material de estudo		
<b>3</b>	O professor que ensina os modos como a História se constrói		
<b>4</b>	O professor que se preocupa com as competências de leitura, escrita e de oralidade dos alunos		
<b>5</b>	O professor que tem em atenção as personalidades dos alunos		
<b>6</b>	O professor que pede e valoriza os conhecimentos anteriores dos alunos históricos ou de outras disciplinas		
<b>7</b>	O professor que usa vários tipos de fontes (escritas, visuais, filmes, canções, etc.) para que os alunos compreendam a História		
<b>8</b>	O professor que promove nos alunos o desenvolvimento de competências de crítica		
<b>9</b>	O professor que se preocupa com a avaliação		
<b>10</b>	O professor que se preocupa em cumprir o que foi planeado		
<b>11</b>	O professor que adapta os seus planos às intervenções, sugestões e interesses dos alunos		
<b>12</b>	O professor que se preocupa em saber e resolver as dúvidas dos alunos		
<b>Outras. Quais?</b>			

4. Das várias frases selecione a que considera **a mais importante** e apresente as razões da sua escolha:

Nº

5. Da lista que se segue quais são **as atividades que o professor mais desenvolve** na aula de História? (Assinale com uma cruz  a quadrícula que se adequa à sua opinião)

<b>Atividades Pedagógicas (AP)</b>		Muitas Veze	Às vezes	Nunca
<b>1</b>	Exploramos o manual oralmente			
<b>2</b>	Exploramos documentos escritos oralmente			
<b>3</b>	Exploramos documentos visuais e sonoros, como por exemplo, fotografias, bandas desenhadas, caricaturas, músicas, filmes, etc.			
<b>4</b>	Exploramos oralmente mapas, gráficos, barras cronológicas, esquemas, etc.			
<b>5</b>	Construímos mapas, gráficos, barras cronológicas			
<b>6</b>	Escrevemos sínteses da aprendizagem em texto e ou em esquemas			
<b>7</b>	Resolvemos individualmente as fichas de trabalho			
<b>8</b>	Resolvemos em grupo as fichas de trabalho			
<b>9</b>	Desenvolvemos pequenos projetos em pares / grupos			
<b>10</b>	Trabalhamos com o computador e outras técnicas informáticas (pesquisa, discussão e escrita de trabalhos)			
<b>11</b>	Participamos em discussões e debates sobre os temas e assuntos estudados			
<b>12</b>	Preparamos e fazemos visitas de estudo			
<b>13</b>	Comemoramos datas festivas, temas e personalidades com recurso a várias atividades			
<b>14</b>	Refletimos sobre o que aprendemos			
<b>15</b>	Participamos na nossa avaliação e na dos nossos colegas			
<b>Outras. Quais?</b>				

6. Desta lista escolha a que **MAIS / MENOS** gosta de fazer, e justifique a sua escolha.

<b>Gosto MAIS – Porquê?</b>	<b>Gosto MENOS – Porquê?</b>
Nº ___	Nº ___

### 3ª PARTE- A AULA

**Tema da aula lecionada: Unidade 4: A implantação do Liberalismo em Portugal**

**4.1-Antecedentes e conjuntura (1807-1820)**

**4.1.1.As invasões francesas e a dominação inglesa em Portugal:** A rebelião em marcha.  
(Pode consultar as páginas 76 a 84)

No **manual** existem os seguintes elementos (recursos) necessários à aprendizagem:

1.Documentos escritos (texto historiográfico, histórico, literário, ...); 2. Imagens (pintura fotografia, iluminura, ...); 3. Mapas, gráficos, tabelas; 4. Cronologias; 5.Esquemas-síntese; 6. Texto informativo do autor do manual; 7. Atividades

7. Na aula foram explorados vários recursos presentes no manual escolar. **Todos**  **Alguns?**

8.Se alguns recursos **não** foram explorados, quais terão sido as **razões** para que tal tenha acontecido?

---



---



---

9. Dos recursos explorados, quais foram os que considerou **Mais/ Menos importantes para a compreensão** do assunto da aula? Justifique a sua resposta.

<b>Mais importantes – Porquê?</b>	<b>Menos importantes - Porquê?</b>
2. (nome)	2. (nome)

10. Dos recursos explorados quais são as que considerou **mais fáceis /mais difíceis de ler e interpretar?** Justifica a tua resposta.

<b>Fácil – Porquê?</b>	<b>Difícil – Porquê?</b>
1. (nome)	1. (nome)

11. Dos recursos explorados quais foram os que **mais /menos gostou** de ler e interpretar? Justifique a sua resposta.

<b>Gostei mais – Porquê?</b>	<b>Gostei menos – Porquê?</b>
1. (nome)	1. (nome)

12. **O texto informativo do manual escolar é útil** para o seu estudo? Justifique a sua resposta.

---



---

14. **Para o tema desta aula, que outro tipo de recursos/atividades** consideraria **importante ter visto/analísado?** Justifique a sua resposta.

---



---

**Obrigado pela sua colaboração**

Paulo Pacheco

**QUESTIONÁRIO. C – 12º ANO**  
**O QUE PENSAS SOBRE A HISTÓRIA E O SEU ENSINO**

Este questionário pretende recolher dados sobre os discursos e as práticas no ensino e aprendizagem da história no ensino secundário. Ele faz parte de um projeto de Investigação em Educação em História e Ciências Sociais. A sua colaboração é, pois, de extrema importância para a realização do projeto.

O questionário é anónimo. Por favor, seja sincero(a) e claro(a) nas suas respostas.

Paulo Pacheco

**Identificação**

**Sexo**  Masculino  Feminino

**Idade:** \_\_\_\_ anos

**Ano frequentado:**  10º ano  11º ano  12º ano

**1ª PARTE -FINALIDADES DA HISTÓRIA**

1. Da listagem que a seguir se apresenta, indique com uma cruz  a opção que melhor reflete o **grau de importância** atribuído por si a cada uma das finalidades da História apresentadas, sendo que:

**1-Menos** importante; **2-Pouco** importante; **3- Importante**; **4-Bastante** importante;  
**5-Muito** importante

	<b>FINALIDADES (F)</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
<b>1</b>	Identifica e valoriza nomes de agentes históricos/ acontecimentos importantes					
<b>2</b>	Promove a compreensão de atos, maneiras de pensar e agir e acontecimentos que ocorreram no passado no país e no mundo					
<b>3</b>	Promove a compreensão de atos, maneiras de pensar e agir e acontecimentos que ocorrem hoje (presente) no país e no mundo					
<b>4</b>	Promove a compreensão das manifestações estéticas e culturais do passado e do presente					
<b>5</b>	Sensibiliza para a preservação do património					
<b>6</b>	Contribui para a educação de um futuro cidadão ativo e participativo					
<b>7</b>	Promove a aceitação de práticas e culturas diferentes					
<b>8</b>	Fomenta atitudes e opiniões críticas sobre realidades históricas					
<b>9</b>	Reforça a identidade nacional					
<b>10</b>	Incentiva a abertura de espírito e a adaptação à mudança					
<b>11</b>	Desenvolve atitudes de autonomia pessoal					
<b>12</b>	Localiza no espaço e no tempo acontecimentos e processos					
<b>13</b>	Promove diferentes formas de comunicação escrita, oral e outras					
<b>14</b>	Promove a compreensão sobre os modos como se constrói a História enquanto disciplina científica					

2. Da listagem das 14 finalidades apresentadas, indique a **que considera mais importantes** e apresente as razões da sua escolha.

Nº ____
---------

## 2ª PARTE – O PROFESSOR e a AULA de HISTÓRIA

**3. Um ‘bom professor’** de História é aquele que...

Assinale com uma cruz  a quadrícula que se adequa à sua opinião.

<b>Características do Professor (CP)</b>		<b>Sim</b>	<b>Não</b>
<b>1</b>	O professor que expõe a informação histórica		
<b>2</b>	O professor que valoriza o manual escolar como material de estudo		
<b>3</b>	O professor que ensina os modos como a História se constrói		
<b>4</b>	O professor que se preocupa com as competências de leitura, escrita e de oralidade dos alunos		
<b>5</b>	O professor que tem em atenção as personalidades dos alunos		
<b>6</b>	O professor que pede e valoriza os conhecimentos anteriores dos alunos históricos ou de outras disciplinas		
<b>7</b>	O professor que usa vários tipos de fontes (escritas, visuais, filmes, canções, etc.) para que os alunos compreendam a História		
<b>8</b>	O professor que promove nos alunos o desenvolvimento de competências de crítica		
<b>9</b>	O professor que se preocupa com a avaliação		
<b>10</b>	O professor que se preocupa em cumprir o que foi planeado		
<b>11</b>	O professor que adapta os seus planos às intervenções, sugestões e interesses dos alunos		
<b>12</b>	O professor que se preocupa em saber e resolver as dúvidas dos alunos		
<b>Outras. Quais?</b>			

**3.1** Das várias frases selecione a que considera **a mais importante** e apresente as razões da sua escolha:

Nº \_\_

**3.2** Considera que a postura do(a) professor(a) deste ano (12º Ano) é de alguma forma diferente, relativamente aos do 10º e 11º Ano? Justifique a sua resposta.

**5.** Da lista que se segue quais são **as atividades que o professor mais desenvolve** na aula de História? (Assinale com uma cruz  a quadrícula que se adequa à sua opinião)

<b>Atividades Pedagógicas (AP)</b>		<b>Muitas Vezes</b>	<b>Às vezes</b>	<b>Nunca</b>
<b>1</b>	Exploramos o manual oralmente			
<b>2</b>	Exploramos documentos escritos oralmente			
<b>3</b>	Exploramos documentos visuais e sonoros, como por exemplo, fotografias, bandas desenhadas, caricaturas, músicas, filmes, etc.			
<b>4</b>	Exploramos oralmente mapas, gráficos, barras cronológicas, esquemas, etc.			
<b>5</b>	Construímos mapas, gráficos, barras cronológicas			
<b>6</b>	Escrevemos sínteses da aprendizagem em texto e ou em esquemas			
<b>7</b>	Resolvemos individualmente as fichas de trabalho			
<b>8</b>	Resolvemos em grupo as fichas de trabalho			
<b>9</b>	Desenvolvemos pequenos projetos em pares / grupos			
<b>10</b>	Trabalhamos com o computador e outras técnicas informáticas (pesquisa, discussão e escrita de trabalhos)			
<b>11</b>	Participamos em discussões e debates sobre os temas e assuntos estudados			
<b>12</b>	Preparamos e fazemos visitas de estudo			
<b>13</b>	Comemoramos datas festivas, temas e personalidades com recurso a várias atividades			
<b>14</b>	Refletimos sobre o que aprendemos			
<b>15</b>	Participamos na nossa avaliação e na dos nossos colegas			
<b>Outras. Quais?</b>				

6. Desta lista escolha a que **MAIS / MENOS** gosta de fazer, e justifique a sua escolha.

Gosto MAIS – Porquê?	Gosto MENOS – Porquê?
Nº __	Nº __

### 3ª PARTE- A AULA

**Tema da aula lecionada: Unidade 2: Portugal: do autoritarismo à democracia**

**2.1-Imobilismo político e crescimento económico do pós-guerra a 1974**

**2.1.1. Coordenadas económicas e demográficas:** A estagnação do mundo rural; A emigração.

(Pode consultar as páginas 92 a 98)

No **manual** existem os seguintes elementos (recursos) necessários à aprendizagem:

1. Documentos escritos (texto historiográfico, histórico, literário, ...); 2. Imagens (pintura fotografia, iluminura, ...); 3. Mapas, gráficos, tabelas; 4. Cronologias; 5. Esquemas-síntese; 6. Texto informativo do autor do manual; 7. Atividades

7. Na aula foram explorados vários recursos presentes no manual escolar. **Todos**  **Alguns?**

8. Se alguns recursos **não** foram explorados, quais terão sido as **razões** para que tal tenha acontecido?

---

---

9. Dos recursos explorados, quais foram os que considerou **Mais/ Menos importantes para a compreensão** do assunto da aula? Justifique a sua resposta.

Mais importantes – Porquê?	Menos importantes - Porquê?
3. (nome)	3. (nome)

10. Dos recursos explorados quais são as que considerou **mais fáceis /mais difíceis de ler e interpretar?** Justifica a tua resposta.

Fácil – Porquê?	Difícil – Porquê?
1. (nome)	1. (nome)

11. Dos recursos explorados quais foram os que **mais /menos gostou** de ler e interpretar? Justifique a sua resposta.

Gostei mais – Porquê?	Gostei menos – Porquê?
1. (nome)	1. (nome)

12. **O texto informativo do manual escolar é útil** para o seu estudo? Justifique a sua resposta.

---

---

14. **Para o tema desta aula, que outro tipo de recursos/atividades** consideraria **importante ter visto/analizado?** Justifique a sua resposta.

---

---

**Obrigado pela sua colaboração**

Paulo Pacheco

## ANEXO 10

### Guião da entrevista ao Professor

#### “O que pensa sobre a História e o seu ensino – Professor”

Esta entrevista prende-se com o recolher de dados sobre os discursos e práticas no ensino e aprendizagem da História no ensino secundário. Destina-se a professores que lecionam esta disciplina. Ele faz parte de um projeto de Investigação em Educação. A sua colaboração é, pois, de extrema importância para a realização do projeto. Para perceber, em parte a utilização dos manuais escolares, bem como a utilização e exploração dos recursos disponibilizados por eles, e o seu papel para o desenvolvimento das competências históricas e outras nos alunos, consideramos pertinente realizar uma entrevista que contribuirá para o estudo supra citado

Os dados recolhidos respeitarão escrupulosamente o anonimato dos entrevistados.

Agradecemos a colaboração prestada, contribuindo com as informações prestadas.

Paulo Pacheco

#### 1ª PARTE -FINALIDADES DA HISTÓRIA

1. Da listagem a que teve acesso, diga a importância que atribui a cada uma das finalidades da História apresentadas.

**1.1** Desta listagem indique as duas **(2) que considera mais importantes** e apresente as razões da sua escolha.

#### 2ª PARTE – O PROFESSOR e a AULA de HISTÓRIA

**2.** Das várias frases que caracterizam um **bom professor** de História que a lista propõe, selecione duas **(2)** e apresente as razões da sua escolha.

**3.** Da lista a que teve acesso, quais são **as atividades /estratégias que o colega mais executa** na aula de História?

**3.1** Desta lista escolha duas **(2)** das que **MAIS** gosta de fazer, e partilhe as suas razões.

**3.2** Desta lista escolha duas **(2)** das que **MENOS** gosta de fazer, e partilhe as suas razões

#### 3ª PARTE- A AULA

**4.** Porque escolheu estes **conteúdos históricos**? Quais foram os critérios para a sua sequência?

**4.1.** O manual escolar determinou as suas decisões? Como?

**4.2.** De todos os conteúdos escolhidos, qual foi o que considerou mais relevante? Porquê?

**4.3** Para além dos conteúdos históricos que escolheu, poderiam/deveriam ter estado presentes outros que não estão por razões diversas (tempo, leituras, acesso às fontes, ...)? Quais? Porquê?

**5.** Das **competências** que os documentos oficiais apresentam, qual é para si a mais importante a desenvolver nos seus alunos? Porquê?

**5.1** Ao planificar esta aula específica, pensou em alguma competência histórica a privilegiar? Não? Porquê?

**5.2** Se sim, qual? Porquê?

**6** Porque escolheu estes **recursos**? Quais foram os critérios para a sua sequência?

**6.1** O manual escolar determinou as suas decisões? Como?

**6.2** Considera que os recursos relativos ao assunto da aula disponibilizados pelo manual são adequados, desadequadas, suficientes...?

**6.3** Dos recursos que usou, qual delas considera como o mais relevante? Porquê?

**6.4** Como explorou os /recursos? Fichas de trabalho individuais? Em Grupo? Interação professor-aluno?

**6.5** Para além dos recursos que escolheu, poderiam/deveriam ter estado presentes outros que não estão por razões diversas (tempo, leituras, acesso às fontes, ...)? Quais? Porquê?

**6.6** Fez uma **síntese**? Ou foram os alunos? Por escrito (texto ou esquema)? Ou oralmente? T.P.C. ?

**6.7** Promoveu uma reflexão /avaliação sobre a aprendizagem realizada? Como? Por escrito? Oralmente?

**6.8** Como **avalia** a reação dos alunos ao longo da aula? (grau participação/ questionamento/ interesse...)

**7** Se fosse dar a aula agora, **mudaria** algum dos seus procedimentos? Qual? Porquê?

**8.** Pelo facto de estar a dar o 12º ano, tem algumas práticas pedagógicas diferentes das que utiliza quando leciona turmas do 10º ou 11º ano? Porquê? (Para o professor do 12º ano)

**Obrigado.**

## ANEXO 11

### Guião da entrevista: O que pensas sobre a História e o seu ensino - Alunos do 12º Ano

Esta entrevista prende-se com o recolher de dados sobre os discursos e práticas no ensino e aprendizagem da História no ensino secundário. Destina-se aos alunos do 12º ano. Ele faz parte de um projeto de Investigação em Educação. A sua colaboração é, pois, de extrema importância para a realização do projeto.

Para perceber, em parte a utilização dos manuais escolares, bem como a utilização e exploração dos recursos disponibilizados por eles, e o seu papel para o desenvolvimento das competências históricas dos alunos, consideramos pertinente realizar uma entrevista que contribuirá para o estudo supra citado

Os dados recolhidos respeitarão escrupulosamente o anonimato dos entrevistados.

Agradecemos a colaboração prestada, contribuindo com as informações prestadas.

Paulo Pacheco

1. Para o assunto da aula que acabaste de estudar, quais os documentos que consideraste mais úteis? Porquê?
2. O que é que aprendeste com eles? O conteúdo histórico? Foi mais um momento onde desenvolveste as competências de ler e interpretar fontes?
3. Pensas que a facilidade de ler/ interpretar certos recursos tem a ver com a temática ser de um passado mais próximo? (História Contemporânea)? Porquê? Porque a História Contemporânea te desafia a estabelecer relações entre o passado e o dia de hoje?
4. Quais os documentos/ fontes, ... que foram mais difíceis de compreender? Porquê? Por não estares habituado a ler esse tipo de fontes (cartoons, gráficos, ...)? Pelo tipo de linguagem?
5. Para que serve o texto informativo? Ajuda-te para quê? Como seria a tua aprendizagem sem ele?
6. Que “coisas” aconteceram ao longo da aula que possam ter afetado a tua aprendizagem? Houve muito barulho que desviou a tua atenção/ concentração? Outras situações?
7. Consideras que de alguma forma, as aulas e a postura do(a) prof<sup>(a)</sup> é diferente este ano, relativamente aos anos letivos anteriores? Porquê?
8. E a tua postura este ano? Mudou relativamente aos anos letivos anteriores? Porquê?

**Muito Obrigado!**

Paulo Pacheco



## ANEXO 11

### Audiogravação da aula do 12º Ano Total UNIDADES DE ANÁLISE: 238 TOTAL de TOMADAS DA PALAVRA/ categorias: 328

#### Unidade 2: Portugal: Do autoritarismo à democracia

#### 2.1-Imobilismo político e crescimento económico do pós-guerra a 1974

#### 2.1.1.Coordenadas económicas e democráticas:

#### A estagnação do mundo rural; a emigração; O surto industrial

	UA			NOTAS
		<b>ROTINA INICIAL</b>		
<b>1</b>	1P	Então vamos começar. Não sei do resto do pessoal. A Inês e a Fabricia vão chegar atrasadas. Porquê? [Ruidos...] [Acerca da leitura dos resumos da aula anterior] Diz. Eu não estou a dizer o contrário. Então liga e lê. Ai que cabeças! O que vos aconteceu? Ora diz-me uma coisa. O Pedro chegou a ir ao médico?	ROTI	
<b>2</b>	2AI	Ainda não. Vai na Segunda.	ROTI	
<b>3</b>	3P	Bom dia! [Para alunos retardatários]. Não se lembravam! Tinha-vos dito que o Professor Paulo Pacheco vinha à aula. Não se lembravam? Eu tenho-me andado a portar mal e o Conselho Diretivo mandou o professor tomar conta de mim. O professor está a fazer um trabalho sobre a disciplina de história. Tem a ver com os seus estudos - Como os alunos veem a aula e a disciplina de história. E pediu a colaboração dos professores e alunos. Ora bem. Relativamente aos testes, muito provavelmente, muito provavelmente 2ª feira. Depende do meu fim-de-semana. Ai minha Senhora! [Para um aluno que trata a professora dessa forma]	ROTI	Sobre o projeto
<b>4</b>	4AI	Ai minha Senhora!	ROTI	
<b>5</b>	5P	Ai minha Senhora! [Para o aluno que trata a professora dessa forma]	ROTI	
<b>6</b>	6AI	É para a semana começar a correr mal. Pode ficar com eles.	ROTI	
<b>7</b>	7P	Ainda ontem disse ao Professor Rui que te tinha corrido mal	ROTI	
<b>8</b>	8AI	Mas eu vou tentar subir para o outro.	ROTI	
<b>9</b>	9P	Quem quer, andar mascarado de gato, coelho e....	ROTI	
<b>10</b>	10AI	É o sumário Professora? Qual é a lição?	ROTI	Sumário
<b>11</b>	11P	[A professora escreve o sumário no quadro: Portugal: Do autoritarismo à democracia... (silêncio)] Está frio.	ROTI	Sumário
<b>12</b>	12AI	Qual é a lição?	ROTI	Sumário
<b>13</b>	13P	Espera aí! A lição...A lição....	ROTI	Sumário
<b>14</b>	14AI	61, acho eu.	ROTI	Sumário
<b>15</b>	15P	É a 61. E aquele é o sumário.	ROTI	Sumário
<b>16</b>	16AI	Bom dia professora. Desculpe. [Aluno retardatário que entrou]	ROTI	
<b>17</b>	17P	Bom dia. Como está? Não sei se desculpo. O Jorge ainda não veio?	ROTI	
<b>18</b>	18AI	Ainda não passaram 5 minutos!	ROTI	
<b>19</b>	19P	Muito bem! Quem falta hoje? O Jorge ainda vai aparecer!	ROTI	
<b>20</b>	20AI	A Patrícia...	ROTI	
<b>21</b>	21P	Ai! O que é que lhe aconteceu?	ROTI	
<b>22</b>	22AI	Dia da Defesa Nacional	ROTI	

<b>23</b>	23P	E as mulheres têm que ir? Onde é que é o dia da defesa nacional?	ROTI	
<b>24</b>	24AI	Para nós é em Maceda.	ROTI	
<b>25</b>	25P	O que fizeram?	ROTI	
<b>26</b>	26AI	Nada. Assistimos a palestras e mais nada. E passámos fome.	ROTI	
<b>27</b>	27P	Fome?	ROTI	
<b>28</b>	28AI	Deram-nos alheira Professora! Não alheira de brincar! Passamos fome!	ROTI	
<b>29</b>	29P	E alheira é bom! O que é comida de brincar?	ROTI	
<b>30</b>	30AI	Não sabe a nada.	ROTI	
<b>31</b>	31P	Relativamente aos trabalhos de casa estão aqui. Resumo. Sim. Depois vocês tiram...Dei Suf+, porque já tinham feito a correção! Resumo! Tenho 5. Se calhar é da Diana. O teu não está corrigido. Pois eu sei, mas já tinha sido feita a correção!	ROTI	TPC
<b>32</b>	32AI	A gravar isto, a Professora fica com mais fome.	ROTI	
<b>33</b>	33P	Se calhar... Este é o do Jorge. Caiu café e rasguei-lhe aqui um bocadinho! [Risos]. Ele se calhar não nota,	ROTI	
<b>34</b>	34AI	Professora, a aula está a ser gravada!	ROTI	
<b>Leitura dos resumos-TPC</b>				
<b>35</b>	35P	Pronto. Já tivemos o nosso minuto de fama. Vamos lá começar Jéssica!	ROTI	
<b>36</b>	36AI	«A descolonização africana – Um processo lento que começou em 1945...» [A aluna lê o seu resumo relativo à aula anterior - O resumo foca a descolonização africana, os movimentos independentistas, a Conferência de Bandung, a política de não alinhamento, o termo da prosperidade económica].	AFA-In	Leitura de um TPC
<b>37</b>	37P1	[A Professora interveio, corrigindo um erro, acerca da paridade do dólar com o ouro, que deixa de existir].Deixou de haver essa paridade do dólar com o ouro, graças ao Estado Providência.	AFA-Ex	
	37P2	Tinha dito isso. É só essa correçãozinha aí. [A aluna continuou a ler o seu resumo da aula anterior].	ROTI	
	37P3	Muito Bem! Gostei muito.	JULG	Aprovação do TPC do aluno
	37P4	Não precisas de me dar em papel.	ROTI	
<b>38</b>	38AI	Mas da outra vez....	ROTI	
<b>39</b>	39P	Não quero em papel. Mandas por mail, ou envia para a Raquel. Não consigo enviar para a Raquel. Vou tentar mandar o teu hoje. Se não depois vê-se. Ora bem...	ROTI	
<b>40</b>	40AI	OPEP é? Organização dos países....	PglE	O aluno responde a si próprio
<b>41</b>	41P1	Países exportadores de petróleo. Organização dos Países Exportadores de Petróleo-OPEP.	AFA- In	da sigla
	41P2	Tiras os 2, já que o Jorge não tirou, para o resumo. Eu tenho aqui 5. Alguém tinha dito que tinha feito e não tinha. Até tenho 6! Quem é o 8? [Todos os dias a Professora sorteia 2 alunos que fazem o resumo da aula, os quais são lidos no início da aula seguinte]	ROTI	
<b>42</b>	42AI	O 8 é a Flora.	ROTI	
<b>43</b>	43P	Quem é o 11?	ROTI	
<b>44</b>	44AI	Sou eu.	ROTI	
<b>45</b>	45P	Então não tinhas feito.	ROTI	
<b>46</b>	46AI	Eu já fiz.	ROTI	

47	47P	Para a próxima faz 3 pessoas. Então foi este aqui que não fez. Lembram-se que uma vez tínhamos feito os papelinhos? Então está resolvido! Não fazia mal nenhum. Para a próxima aula... Então vamos lá! [Alguma confusão porque foi sorteado o nº 3, que já havia feito o resumo] Então vamos lá! Já me está a dar os calores, como de costume. Vamos abrir o livro nesta página. Vamos começar um novo capítulo da matéria.	ROTI	
48	48AI	Não sei que página é.	ROTI	Leitura /Manual
<b>Leitura do Friso de imagens – Recurso nº 1: [S/ título - Friso de imagens alusivas ao período histórico abrangido pela unidade temática (Aut)]</b>				
49	49P1	Ora bem! Na última aula já tínhamos começado no último minutinho.	ROTI	
	49P2	Tínhamos estudado Portugal até à 2ª Guerra Mundial. Esta nova unidade diz exatamente a Portugal. Agora vamos falar de Portugal após a 2ª Guerra Mundial. E se de facto houve alguma alteração.	AFA-In	Definição do tema que vai ser estudado
	49P3	Vamos por estas imagens. Primeiro quero começar por analisar estas imagens. Ó menino Pedro, Pedrinho! Olha para mim! Então vamos lá! A 1ª imagem?	Pg-IE	Interpretação da imagem
	49P4	A 1ª imagem?	Pg-IE	Confirmação do pedido de interpretação
50	50AI	Parece-me Salazar	AFA-IN	
51	51P	Salazar. Muito Bem!	JULG	Aprovação da resposta do aluno
	51P	2ª Imagem?	Pg-IE	Interpretação da imagem
52	52AI	Alguma Guerra colonial.	AFA-IN	
53	53P1	Alguma Guerra – que disseste. Começa quando? [O aluno hesita...] Em 1961. Quais eram as nossas colónias mais importantes, onde houve guerra? Quem é que sabe?	Pg-INE	A professora responde; nova pergunta TE/ES
54	54AI	Angola e Guiné Bissau	AFA-IN	ES
55	55P	Angola, Moçambique e... e?...	Pg-IE	ES
56	56AI	Timor?	Pg-IE	ESP
57	57P	Não.	JULG	Rejeita a resposta do aluno
58	58AI	Guiné Bissau	AFA-IN	ES
59	59P1	Guiné Bissau exatamente. Pronto.	JULG	Aprovação da resposta do aluno /ES
	59P2	3ª Imagem Ricardo?	Pg-IE	Interpretação da imagem
60	60AI	Porquê a mim? É muito mais difícil.	ROT	O aluno protesta de ter sido escolhido
61	61P	Ora difícil! Onde está a dificuldade?!	ROT	A professora responde ao protesto
62	62AI	É a substituição de Salazar.	AFA-In	
63	63P1	Salazar é substituído por quem?	Pg-IE	
	63P2	Marcello Caetano. A 3ª imagem é Marcello Caetano – é chamada Primavera Marcelista. Falaremos dela mais adiante.	AFA-In	A professora adia a informação sobre a Primavera Marcelista
	63P3	A seguir? Quem é? E a outra imagem?	Pg-IE	Interpretação da imagem
	63P4	Sá Carneiro e Pinto Balsemão.	AFA-IN	
	63P5	E a seguir?	Pg-IE	Infere-se que seja outra imagem
	63P6	Parece que ainda não é o 25 de abril, pois não?	PG-IE	TE-Clarificação da pergunta anterior. Infere-se que seja outra imagem
	63P7	E a seguir? A Assembleia Nacional e a Ala Liberal?	Pg-IE	A professora reestrutura a sua pergunta e facilita a resposta
	63P8	A seguir?	Pg-IE	Interpretação da imagem

64	64AI	O 25 de abril	AFA-IN	TE-UsO de uma data para referir um acontecimento
65	65P1	O 25 de abril.	AFA-In	TE-UsO de uma data para referir um acontecimento
	65P2	E a seguir? Caricatura de quem? O que tinha aquele monóculo?	Pg-IE	Interpretação da imagem
66	66AI	Carmona?	AFA-In	Pergunta que é resposta
67	67P	Não. Foi quem escreveu "Portugal e o futuro".	AFA-In	
68	68AI	Foi o Spínola.	AFA-IN	
69	69P	A seguir?	Pg-IE	Interpretação de uma nova imagem
70	70AI	A Assembleia da República.	AFA-IN	
71	71P1	A Assembleia da República.	AFA-IN	A professora confirma a resposta do aluno
	71P2	E finalmente? 3 imagens?	Pg-IE	Interpretação das imagens
72	72AI	É o 1º governo constitucional. 25 de Abril. Mário Soares	AFA-IN	TE-UsO de uma data para referir um acontecimento
73	73P	Sim, mas há ali uma figura que não é do 1º governo constitucional! São 3 figuras marcantes, depois do 25 de abril. Mário Soares no meio. E o da ponta talvez mais conhecido, porque o 1º está muito novo. Ai!	AFA-IN	TE-UsO de uma data para referir um acontecimento
74	74AI	O 1º está muito novo! Ramalho Eanes	JULG-H	Sobre a foto /idade
75	75P1	Está! Está!	JULG-H	Concordância com a apreciação do aluno
	75P2	E o outro, Álvaro quê?	Pg-IE	
76	76AI	Álvaro Cunhal	AFA-IN	
77	77P1	Álvaro Cunhal. 1º, Álvaro Cunhal, depois Mário Soares e o 3º Ramalho Eanes. Esta é Álvaro Cunhal [Expressão de admiração de uma aluna] Está aqui numa forma, ainda muito novo e tá um bocado mais bonito, por acaso. Não se nota ainda aquelas longas sobrancelhas! Tem as sobrancelhas pretas. Três imagens marcantes da nossa democracia. Pronto!	JULG-H	Sobre a foto /idade
	<b>Leitura da cronologia – Recurso nº 4: “S/ título - Datação de factos, desde 1945 a 1985 (Aut)”</b>			
	77P2	Agora portanto, o que eu vos digo, vamos passar agora para a cronologia e pode ser... Vamos ver a cronologia. Vamos ver os principais acontecimentos desta unidade didática. Sara começa lá.	ROTI	Leitura da cronologia
	77P3	O que era o MUD?	Pg-IE	
78	78AI	[A aluna começa a ler os acontecimentos da cronologia]. Criação do MUD	AFA-IN	Não responde à pergunta da professora
79	79P	O que era o MUD?	Pg-IE	
80	80AI	Movimento de Unidade Democrática.	AFA-IN	
81	81P	Portanto, a 1ª Tentativa de abertura democrática. Depois vai participar nas eleições. 1ª Tentativa de abertura do regime. Depois falaremos disso. Continua.	AFA-IN	<u>Adiamento da informação</u>
82	82AI	[Leitura da cronologia, ano a ano]. Em 1949, Norton de Matos candidata-se à Presidência da República	AFA-In	TE-O aluno está a ler a cronologia
83	83P	Também uma outra das tentativas de abertura do regime democrático – candidato alternativo à Presidência da República. Vamos também falar depois disso.	AFA-In	<u>Adiamento da informação</u>
84	84AI	Em 1951 houve a revogação do Ato Colonial	AFA-In	TE
	85P1	Como é que as colónias passaram a ser chamadas?	Pg-IE	
	85P2	Também já vos disse há uns dias. Províncias Ultramarinas. Deixamos de ter colónias.	AFA-In	

<b>85</b>	85P3	Depois falamos disto. Continua.	ROTI	Adiamento da informação
<b>86</b>	86AI	Em 1953 houve o 1º Plano de Fomento	AFA-IN	TE
<b>87</b>	87P	1º Plano de fomento económico. Continua...	AFA-In	Correção da frase do aluno
<b>88</b>	88AI	Em 1955 Portugal, na ONU	AFA-In	TE
<b>89</b>	89P	Finalmente, vamos entrar na ONU! Sim Senhora.	JULG	A prof. Aprova o aluno
<b>90</b>	90AI	Em 1958 Humberto Delgado enfrenta Américo Tomás nas eleições presidenciais	AFA-In	TE
<b>91</b>	91P	Claro que. Pronto. Depois iremos falar nestas eleições, porque estas eleições sobressaltaram o regime – São de facto aquelas que vão pôr o regime em sobressalto e que enfim, mais perigos apresentaram para o regime salazarista. <u>Falaremos disto depois com mais pormenor.</u>	CAU CON	<u>Adiamento da informação</u>
<b>92</b>	92AI	1961 Houve a inauguração da Siderurgia Nacional e Início da Guerra Colonial	AFA-In	TE
<b>93</b>	93P	Muito Bem! Continua!	JULG	Aprovação da resposta do aluno
<b>94</b>	94AI	1965 Houve a revolução do Conselho de Ministros que facilita a emigração	AFA-In	TEMP
<b>95</b>	95P	Emigração clandestina. Iremos falar hoje. A emigração clandestina passa a ser, entre aspas permitida. Mas depois vemos o que aconteceu.	AFA-In	+ <u>Adiamento da informação</u>
<b>96</b>	96AI	Em 1968 Salazar é substituído por Marcello Caetano	AFA-In	TE
<b>97</b>	97P	O que é que aconteceu?	Pg-IE	Infere-se que pede uma explicação para a substituição
<b>98</b>	98AI	Doente.	AFA-In	
<b>99</b>	99P	Caiu da cadeira. <u>Falaremos mais adiante.</u>	AFA-In	+ <u>Adiamento da informação</u>
<b>100</b>	100AI	Em 1969 “Ala Liberal” na Assembleia Nacional	AFA-In	TE
<b>101</b>	101P	Falaram aqui, há um bocado com o Pinto Balsemão e o Sá Carneiro.	AFA-In	
<b>102</b>	102AI	1972 - Lei do “Exame Prévio”	AFA-In	TE
<b>103</b>	103P	Censura. <u>Falaremos também adiante.</u>	AFA-In	+ <u>Adiamento da informação</u>
<b>104</b>	104AI	Censura?	Pg-IE	
<b>105</b>	105P	Ela continua até 74, continua...	AFA-In	TE
<b>106</b>	106AI	1973 – A ONU reconhece a independência da Guiné Bissau.	AFA-In	TE-ES
<b>107</b>	107P	Certo, apesar de Portugal continuar a investir na guerra colonial, mas a Guiné já tinha sido reconhecida internacionalmente como país independente.	AFA-IN	ES
<b>108</b>	108AI	1974-Golpe militar de 25 de abril. Início da descolonização	AFA-In	TE
<b>109</b>	109P1	Muito Bem	JULG	Aprovação da resposta do aluno
<b>110</b>	110AI	1975-Instituição do Conselho da Revolução- Início do PREC	AFA-In	TE
<b>111</b>	111P	O que é o PREC? Alguém sabe?	Pg-IE	
<b>112</b>	112AI	É o governo...	AFA-In	
<b>113</b>	113P	O Processo Revolucionário em Curso, onde se deram... é fase mais radical do regime após o 25 de abril. Continua.	AFA-In	TE

<b>114</b>	114AI	1976 – Nova Constituição da República. 1º Governo Constitucional 1982-Primeira revisão constitucional. Extinção do Conselho da Revolução	AFA-In	TE
<b>115</b>	115P1	<u>Tudo isto vamos dar nesta unidade.</u> Vamos agora falar com alguns acontecimentos fundamentais deste período. Em 1º lugar é assim. A 2ª Guerra Mundial, que, como vocês sabem que representou, portanto no período da guerra, para os outros países da Europa, que entraram na guerra um decréscimo demográfico, porque os homens válidos entraram na guerra.	CAUSA- CON	+ <u>Adiamento da informação</u>
	115P2	Para Portugal, pelo contrário, no período da 2ª Guerra foi um período de grande crescimento demográfico. O que queria era referir isto, até para que percebam a matéria mais à frente.	AFA-In	TE
	115P3	Mas, o que eu queria dizer, a tentativa, ou melhor, a esperança – É melhor dizer assim, a esperança que,... que a 2ª Guerra Mundial iria trazer alguma mudança ao regime político português esbateu-se, porque se mantém o status quo existente, portanto, a situação existente mantém-se após a 2ª G.M. O regime sem qualquer abertura.	AFA-IN	TE /ES JULG Situação do país
	115P4	Todos os episódios de abertura foram apenas atos de fachada. Portugal mantém o mesmo imobilismo político, o mesmo imobilismo económico, o mesmo imobilismo social. Bom, o social, não podemos dizer imobilismo social, que há fenómenos de mobilidade, nomeadamente da emigração. Naquele conceito que continuamos com o mesmo país, que insistentemente quer permanecer sozinho, que insistentemente quer permanecer na sua autarcia económica, embora em certos períodos vai abrir, mas vamos ver mais adiante. A ideia que quero que vocês fiquem é que o país a partir da 2ª G.M, até à Primavera Marcelista e mesmo até 74, mantém o mesmo atraso que mantinha até aqui. Nós continuamos atrasados em relação ao resto da Europa. Cada vez, a nossa distância relativamente à Europa Ocidental é cada vez maior mantém-se, a não ser alguma abertura trazida pelos nossos emigrantes. Portugal mantém essa distância. Pronto.	CAU CON	JULG Situação do país
	115P5	Sabemos também que há, por necessidades, por imperativo económico, há de facto, um desenvolvimento económico e industrial. Vocês lembram-se que Portugal tinha o condicionamento industrial, de que falamos, até à 2ª Guerra Mundial. Vai-se manter ali nos primeiros anos logo a seguir ao fim da 2ª G.M. mas de qualquer maneira, porque a nossa agricultura, Portugal tinha uma vocação rural. Também tínhamos visto que a nossa agricultura não produzia o suficiente, devido à falta de mecanização e ao esgotamento natural dos solos, devido de facto ao país que temos e à população que temos, a nossa agricultura não era suficiente para alimentar toda a população. Então, nós vamos ser, portanto, por esse lado, por esse desiderato, por outro lado, porque nós temos que acompanhar de alguma maneira o desenvolvimento industrial. São os Planos de Fomento.	AFA-IN	TE /ES
<b>115</b>	115P6	Se calhar, aquilo que vai marcar também Portugal do pós 2ª G. M até 1974 é a Guerra Colonial. A Guerra Colonial marcou profundamente os portugueses e marcou profundamente os portugueses, porque no fundo, as pessoas tentaram fugir a essa mesma guerra e aqueles que foram para a guerra vieram de lá, ou estropiados muitos deles, ou mortos, o que é responsável, quer pelo atraso do nosso país. Atraso económico, atraso social e no fundo, mais se calhar, as próprias perturbações políticas que o regime ia sofrendo, a aceitação de um novo governo e uma nova forma de estar em 74, resulta duma da necessidade do fim da guerra colonial. Ou seja, um dos anseios da população, mais que a mudança, era o fim da Guerra Colonial. Finalmente...	CAU- CON	TE /ES
<b>116</b>	116P	[Aluno intervém... (não se percebe...) Diz.	ROTI	
<b>117</b>	117AI	Quando acabou a Guerra Colonial?	Pg-IE	TE
<b>118</b>	118P1	1974, com o 25 de abril. Ela teria que acabar mais tarde ou mais cedo, <u>mas vamos depois falar disso adiante.</u> Mesmo após as próprias dissidências dentro das Forças Armadas, em relação à Guerra Colonial. Pronto, a partir de 74 então já há uma nova forma de estar no mundo.	AFA-In	+ <u>Adiamento da informação</u>
	118P2	<b>Leitura de um documento historiográfico: Recurso nº 5 “O atraso português, Nunes, Adérito Sedas (1968)”</b> Ora muito bem. Vamos começar por analisar este documento para ver como estávamos em Portugal. [Documento 1, p. 94 de Adérito Sedas Nunes] Pedro. Não! Inês Página 94, documento 1	ROTI	Leitura de um documento
<b>119</b>	119AI	[A aluna lê o documento]. «Entre 16 países da Europa, somos o penúltimo, na capitação do consumo de energia: depois de nós só a Turquia (...)»	AFA.In	Leitura de documento
<b>120</b>	120P	É isto. Já agora, só dizer o que é isto da capitação? Sabes Inês? Então quem é que sabe?	Pg-IE	Interpretação da palavra ‘capitação’
<b>121</b>	121AI	Por cabeça.	AFA-IN	Interpretação da palavra ‘capitação’

122	122P	Portanto, por cabeça. Vocês... Na estatística éramos o último, ou o penúltimo, portanto Portugal era realmente atrasado em relação ao resto da Europa.	AFA-In	Indica um gráfico que está no manual mas não o explora
123	123AI	Ainda hoje é!	JULG-H	TE-Reconhecimento da persistência
124	124P1	Ainda hoje é, mas na altura era ainda era pior.	JULG-H	TE-Sobre o passado
	124P2	Olhem! Vejam a imagem ao lado.	ROTI	
	124P3	Era isto. Pedia-se para a tuberculose. Morria-se de tuberculose, e portanto, a tuberculose, como vocês sabem era uma doença, que acaba por ser contagiosa, era resultado da má alimentação e do organismo estar, portanto enfraquecido. Portanto, era este Portugal que tínhamos. A neutralidade de Portugal na guerra, como sabem, permitiu que o regime salazarista fosse sobrevivendo. Portugal não entrou na guerra e isso foi um voto a favor de Salazar. As pessoas agradeciam a Salazar. Salazar era visto quase como um Deus – Conseguiu tirar-nos desse mal.	AFA-In	
	<b>Leitura do gráfico: Recurso nº 7 “Taxa de mortalidade infantil comparada (1955-1959), Reis, A. 1990”</b>			
	124P4	De qualquer maneira, gostava também que vocês analisassem também este gráfico, este quadro da população portuguesa, com a taxa de mortalidade da população portuguesa, comparando com os outros países da Europa. Portanto, a mortalidade infantil. Reparem! Como vocês também têm visto atualmente na televisão. Eu já vos disse que as pessoas tinham muitos filhos. Até já vos contei uma história duma senhora que um dia viu o filho,... como tinha muitos filhos, ... é que morrer um filho, às vezes era visto como uma bênção. Eu creio que já vos contei que a senhora tinha um filho com febre e até foi lavar a casa, até foi esfregar o chão para ver se ele amanhã morresse e ele não morreu.	AFA-in	
125	125AI	Credo!	JULG	Sobre a história contada pela professora
126	126P1	Portanto, era esta a sensação da pobreza que existia em Portugal. Ora muito bem. Claro que nós estávamos num nível atrasado de desenvolvimento. Também estávamos desfasados em relação à Europa.	JULG-H	
	126P2	O que se passava é que de facto, o nosso mundo rural estava estagnado. Primeiro porquê? Porque é que nós não produzíamos? 1º Motivo e se calhar o principal era o dimensionamento da propriedade. O que é que eu quero dizer com isto? Se olharem para este gráfico, poderemos ver que tínhamos uma estrutura de propriedade completamente diferente entre o Norte o Sul: Norte pequena propriedade e Sul a grande propriedade.	CAU-CON	ES
	126P3	[Aluno intervém mas não se entende] Diz	ROT	
127	127AI	Sul e interior	AFA-In	ES
128	128P1	E interior, como é evidente, pouco produtivo, grande propriedade. O que é que acontece? O mundo. O nosso país agrário era um mundo super povoado, era um mundo pobre, onde era necessário proceder a grandes transformações ao nível da propriedade. Ora, os índices de produtividade eram muito baixos e não atingiam nem de longe, nem de perto, os índices da produtividade europeia. Nós tínhamos uma agricultura, praticamente de subsistência, onde a mecanização ainda muito pouco tinha sido introduzida, uma agricultura em que existia um grande nº de assalariados, sobretudo no sul e onde era necessário de facto esse redimensionamento da propriedade para que a nossa agricultura pudesse atingir níveis de produtividade mais alta. Agora a verdade é que esta agricultura, este redimensionamento da propriedade não foi feito, porque, sobretudo os grandes agrários, os grandes donos, os grandes vinhateiros e os grandes proprietários do sul não o permitiram. E portanto, a nossa agricultura não se desenvolveu. Nós vamos assistir nesta altura à... Desculpem! Agora sou eu. [a Professora tosses] a um 2º plano de fomento em que houve de facto, a oposição desses grandes proprietários rurais. Todos os subsídios que deviam ser entregues à agricultura, para que a agricultura tivesse grande progresso, caíram nas mãos dos grandes proprietários, donos de vinhas e de terras. E portanto, o progresso na agricultura não aconteceu.	CAU-CON	
	128P2	E queria que vocês olhassem para estes quadros [página 95] de produtividade. Anabela, vamos lá. Agora tu.	ROTI	
	128P3	Os dados do rendimento cerealífero nos diversos países da Europa e comparar com os de Portugal. É o B – Os dois. [gráficos]	Pg-IE	Na verdade a prof faz uma pergunta, que os alunos não percebem (verbo comparar)
129	129AI	Que quer que lhe diga?	Pg-IN	
130	130P	Quero que os analises e me digas. Olha para estes quadros e diz-me então.	Pg-IE	Na verdade é uma pergunta

<b>131</b>	131AI	Então, em Portugal, O rendimento é sempre mais baixo do que nos outros países.	AFA-iN	
<b>132</b>	132P1	Muito bem.	JULG	Aprovação
	132P2	Então agora vais-me comparar os anos entre 52-56 e 64-66.	Pg-IE	TE
<b>133</b>	133AI	Diminuiu	AFA-iN	
<b>134</b>	134P1	Diminuiu.	AFA-IN	Confirma a resposta do aluno
	134P2	E nos outros países?	Pg-IE	ES
<b>135</b>	135AI	Aumentou	AFA-IN	
<b>136</b>	136P	Então, a nossa tendência, é uma tendência de quê?	Pg-IE	
<b>137</b>	137AI	De decréscimo da produção	AFA-IN	
<b>138</b>	138P1	Então, enquanto nos outros países a produção crescia, em Portugal a nossa tendência era de decréscimo da produção, em relação ao trigo e à cevada.	AFA-INE	
	138P2	Já agora em termos de milhares de toneladas, o nosso país, entre os anos de 50 e 73, em baixo?	Pg-IE	TE
<b>139</b>	139AI	Houve uma oscilação stôra.	AFA-IN	
<b>140</b>	140P	Houve o quê?	Pg-IE	Infere-se que fale da oscilação
<b>141</b>	141AI	Uma oscilação, tipo...	AFA-IN	
<b>142</b>	142P1	Uma oscilação.	AFA-IN	Confirma a resposta do aluno
	142P2	Subiu ou houve um aumento ou um decréscimo?	Pg-IE	
<b>143</b>	143AI	Em 65 aumentou e depois em 73 diminuiu	AFA-IN	TEMP
<b>144</b>	144P1	Aumenta e depois em 1973 diminui. Enquanto nos outros países, estavam, no fundo a desenvolver a sua economia, nós estávamos em decréscimo.	AFA-IN	TEMP
	144P2	Ora, digam-me uma coisa. Espera só um bocadinho Raquel e até és tu que me vais dizer.	ROTI	
<b>145</b>	145AI	Em 50 havia um valor mais baixo.	AFA-IN	TEMP
<b>146</b>	146P1	Exatamente.	JULG	Aprovação da resposta do aluno
	146P2	Agora Raquel, diz-me tu, o que é que estava a acontecer na Europa nesta altura, em termos económicos? Entre 50 e 70?	Pg-IE	ES/TEMP
<b>147</b>	147AI	Foi o crescimento dos 30 gloriosos. E o que lhe queria perguntar era acerca disso. Porque estes resultados da nossa agricultura podem ter a ver com a industrialização, nas novas tecnologias, na agricultura...	CAU CONS	TEMP
<b>148</b>	148P1	Tudo. Tudo. O esgotamento dos solos, o facto de nós termos redimensionado a propriedade, o facto de os grandes agrários, portanto, continuar com esta agricultura de exploração, de exploração intensiva e não uma..., como se diz? Uma exploração sustentada, portanto, queria era que a agricultura desse o maior lucro possível, para os grandes proprietários e que continuávamos com um país com uma mancha com pequenos agricultores, com uma agricultura rudimentar. A mecanização da agricultura. Há alguma mecanização da agricultura, só a partir dos anos 70.	CAU CON	TE
	148P2	Reparem como Portugal, como nós nos estamos a distanciar da Europa. Enquanto na Europa e no mundo temos os 30 gloriosos, onde estamos integrados, em Portugal temos os 30 de atraso quase, portanto é no fundo é o resultado da política salazarista. Quando digo política salazarista é toda a história e cultura salazarista. Pronto. Entretanto, claro que como eu vos disse, a agricultura mantém-se muito ativa. E o outro dos aspetos.	JULG-H	TE /ES
<b>149</b>	149AI	Posso? [O aluno pede para sair, a que a professora permite, mas vai dizendo] Continue a aula que eu vou ouvindo.	ROTI	
	150P1	Tá bem. Eu continuo.	ROTI	



150	150P2	<p>Outro dos aspetos importantes que levam a que a população, também não sentia nenhum apreço pela população, maioritariamente agrícola, como vocês sabem não sentia nenhum apreço pela agricultura, tem a ver com os preços baixos da agricultura. São preços miseráveis. Não é pago o preço justo pelos produtos agrícolas. A gente encara isto do regime manter os salários baixos. Como é que se consegue manter os salários baixos, por exemplo na indústria?</p> <p>Só a manter os preços agrícolas muito acessíveis. É claro por isso mesmo, que os agricultores vivem miseravelmente. Portanto é esse outro dos fatores que provoca... Não há vontade de trabalhar a terra. Os agricultores não têm vontade de trabalhar a terra, primeiro, porque é tudo à força braçal, não há mecanização. Depois os adubos são muito caros. Os pequenos agricultores não têm capacidade para, que aquilo que recebem pelo fruto do seu trabalho é muito pouco, e portanto, isto leva a que de facto não haja um incentivo à agricultura. Pronto. Então a partir de 60, o país tem de enveredar, obrigatoriamente, pela via industrializadora. Temos que começar a proceder à nossa industrialização. Nós temos que deixar exatamente a agricultura para 2º plano. É nessa altura que passa a haver um êxodo rural. Já o havia dito.</p> <p>Este êxodo rural deve-se ao défice da agricultura, que é já o 4º do défice do total do país. Portanto ¼ do défice do país é da agricultura e portanto, o défice da agricultura é ¼ da economia e portanto, a partir de agora temos o êxodo rural das populações, com este progresso industrial e com este decréscimo da agricultura. Assiste-se ao êxodo da agricultura, do interior, para as cidades e para o litoral. É portanto, nesta altura que começa o despovoamento do território português. Outra...</p>	CAU CON	TEMP
	<b>Leitura do gráfico – Recurso nº 11: “A grande debandada- Emigração portuguesa (1926-1974) Rosas, F. e Brito, J. (S/data)”</b>			
	150P3	Portanto, nesta altura também é porque como eu vos disse há um bocadinho, quando introduzimos a unidade didática, durante o período da 2ª Guerra Mundial houve um crescimento demográfico no país e o que fazer a tanta gente? Com tanto trabalho para lhe dar, com poucas estruturas capazes para aguentar toda esta gente. Então é o processo de emigração. Então, nos anos 60 vamos assistir à emigração.	AFA-IN	TEMP
150P4	Já agora podes ser tu Joana diz-me tu. Quais eram os países da emigração? Olha para este gráfico. Para onde vamos? Vamos de 60 até 74?	Pg-IE	TEMP /ES	
151	151AI	Brasil	AFA-IN	ES
152	152P	Então vai-se para onde? Anos 60?	Pg-IE	ES /TEMP
153	153AI	Brasil	AFA-IN	ES
154	154P1	Vamos começar ali, a partir dos anos 60.	Pg-IE	TEMP Infere-se que seja uma pergunta
	154P2	Então vai-se para onde? Até mais ou menos, vamos até 74. Vamos lá olhar para este gráfico.	Pg-IE	TEMP
155	155AI	Brasil?	AFA-IN	Pg-ES Resposta que pede a aprovação da prof.
156	156P	É o pico em 51 e começa a decrescer. É o 1º país?! Acho que agora se começaram a procurar outros países.	AFA-IN	TEMP
157	157AI	Acho que é a França	AFA-IN	ES
158	158P1	É a França e os países da Europa. França, República Federal Alemã, embora a Venezuela, Canadá e também EUA. Pronto. Como se sabe, a Venezuela e os EUA, Esta região da Murtosa e Madeira. Muito a Madeira e as Ilhas, Açores. Esta região da Murtosa é muito característica a emigração para os EUA e também claro.	AFA-IN	ES
159	159P2	[Houve-se um som do tipo bip, ligado a um telemóvel]. Há um telemóvel aí. Se calhar é o meu que está sem bateria. Eu já vejo. Eu já desligo. Por outro lado. [Aluno interrompe] Diz.	ROTI	
160	160AI	Posso pôr isto no lixo?	ROTI	
161	161P1	Ó pá! Só fazes lixo. Achas que eu sou tua criada! Vou desligar o meu telemóvel, que deve estar sem bateria, digo eu. Desculpem lá. Não é politicamente correto, mas se calhar é. Mas não é o meu, é outro telemóvel qualquer. Não é o meu. Pronto [Isto, porque se ouve um som de telemóvel]	ROTI	
	161P2	Ora bem, para a Europa, a Europa precisa de mão-de-obra. Não se esqueçam que foi a guerra e portanto há que reconstruir a Europa e pôr novamente a Europa e os nossos emigrantes portugueses partem para a Europa. Ora então. A Emigração na Europa.	AFA-IN	ES

		Como vocês veem RFA (República Federal Alemã. Não se esqueçam!) França [A Professora escreve no quadro]		
<b>162</b>	162AI	Ó professora! A RFA deu-me um nó no cérebro! Isso de República Federal Alemã?	Pg-E	Sigla
	163P1	Porquê?	Pg-INE	
<b>163</b>	163P2	Porque a parte da RFA pertencia aos EUA, França, portanto, estou a falar de lideranças...	AFA-IN	
<b>164</b>	164AI	Estou a falar da Guerra Fria	AFA-IN	
<b>165</b>	165P1	Sim, sim.	JULG	A prof. confirma a resposta do aluno
<b>166</b>	166AI	A RDA/ RFA pertenciam ao lado da URSS. Só que mais à frente quando falamos da invasão da Coreia, era a República Democrática da Coreia e pertencia ao lado contrário e isso atrapalhou-me.	AFA-IN	ES
<b>167</b>	167AI	Só queria saber, por que de um lado é Democrática para os EUA e a popular..?	Pg-IE	
<b>168</b>	168P1	Porque calhou. [Risos] Não sei responder a isso. O que dizemos normalmente é Coreia do Norte e Coreia do Sul e portanto nunca se me pôs essa questão. Não sei. Não sabes porquê? Provavelmente para dizer que se apoiou no comunismo e atribui-se esse nome a si próprios. É a única explicação para isso.	AFA-IN	A prof não sabe esclarecer o aluno
	168P2	E Brasil? Como sabemos, menos nesta altura. Ora bem! Ia-vos dizer que esta emigração tem um motivo principal. São as motivações económicas, certo? Motivações desta emigração, são as motivações económicas, mas há outro motivo fundamental Mas há outro motivo, que é a guerra colonial. As pessoas fogem da guerra colonial. [A Professora regista no quadro].	CAU	
	168P3	Quero-vos dizer que nesta emigração, a idade dos nossos emigrantes, é entre os 15 e os 19 anos. Portanto.	AFA-IN	
<b>169</b>	169AI	Eram obrigados a ir para o exército. Para não irem para a guerra.	AFA-IN	
<b>170</b>	170P1	Eram obrigados a irem para o exército. Primeiro era porque o país não tinha empregos, compatíveis, nem com salários compatíveis com estes jovens. Em segundo lugar, por causa da guerra colonial. Quero-vos dizer também que os nossos jovens eram do setor primário. Ok? E deste setor primário eram agricultores, filhos de agricultores. Rendeiros/ assalariados – Gente com uma baixa escolarização, no sentido, como estão a perceber, no sentido das habilitações eram muito baixas. E depois de qualquer maneira quero-vos dizer também, que esta emigração era quase proibida, portanto, 1º, a emigração condicionada às habilitações literárias. Era preciso ter a 4ª, ou o exame da 3ª. Nesta altura não era obrigatória a 4ª classe. <u>Nós falaremos mais adiante.</u> Era necessário terem o Serviço militar obrigatório cumprido Era difícil emigrar, mas um dos desideratos, era preciso ter o Serviço militar obrigatório cumprido. Claro que muita desta gente não tinha. Claro que fugia, exatamente pela idade, para não terem que cumprir o SMO. Muitos fugiram precisamente por isso.	CAU CON	+ Adiamiento da <u>informação</u>
	170P2	Então nós temos nesta altura. Agora continuo neste lado. [A escrever no quadro]. A emigração... Anabela Ai a língua! Só te ouvi a ti!	ROTI	
	170P3	Era a chamada a emigração a salto. As pessoas iam até à fronteira, onde estavam engajadores, que ajudavam as pessoas a passarem para o outro lado da fronteira. Certo?....	AFA-IN	
<b>171</b>	171AI	A mala de cartão..	AFA-IN	
<b>172</b>	172P	Como se chamava ela? Como se chamava a Senhora da mala de cartão? Uma mala de cartão por terras de França...	Pg/INE	
<b>173</b>	173AI	Trauteie a música.	O	
	174P1	Linda de Susa! Paulo, estamos velhos! Não conhecem? Não são do tempo! Certo? Pronto.	AFA-IN	
		Agora é assim. Apesar desta emigração clandestina, eu gostava que vocês percebessem que o regime salazarista sabia dela e permitia-a, nomeadamente, houve contactos com os países de acolhimento destes emigrantes para que tivessem, portanto, para que os nossos emigrantes tivessem algum apoio social destes países, e ao mesmo tempo Portugal recebia de braços abertos as divisas dos nossos emigrantes. Portanto, as pessoas iam a salto, iam clandestinas. Muito difícil, porque muitas vezes faziam a pé, quilómetros e quilómetros. Passavam rios, para não serem apanhados pela nossa guarda portuguesa. Chegavam a França e iam para os chamados bidonvilles – os bairros de lata – mas Portugal que proibia esta emigração, aceitava as remessas de emigrantes		

174	174P2	e tinham os contactos lá fora. Era o relativo bem-estar dos nossos emigrantes, portanto este foi o nosso regime em relação à emigração. Ora muito bem. Temos aqui uma imagem dos emigrantes. Portanto, não se esqueçam que nesta altura, o automóvel quase não existia. E os nossos emigrantes, quando cá vinham, utilizavam o comboio. As estações estavam cheias de emigrantes. Os comboios não eram como agora. Passavam dias e dias de comboio para cá chegarem e visitarem a família.	CAU CONS	ES
	<b>Leitura da letra da cantiga - Recurso nº 14: Ei-los que partem - Letra da música de Manuel Freire (1971)</b>			
	174P3	Agora Flora lê esta cantiga. É uma cantiga.	ROT	
175	175AI	Não quero.	ROTI	
176	176P	Não queres ler “Ei-los que partem”? Também podes cantar. Conhecem a música? [Um aluno lê a letra da canção “Ei-los que partem”]	PG-INE	
177	177AI	Cante stôra! [A professora trauteia um pouco a canção]	O	
178	178P1	Isto tem que ser pago. Não canto assim! Agora é assim. Já agora quero-vos dizer.	O	
	<b>Leitura do artigo de jornal – Recurso nº 15: “ Um mundo em mudança - Diário de Lisboa, 1966”</b>			
	178P2	Deixem-me ver para não me enganar. Só para vocês verem, como as remessas dos emigrantes foram importantes – o dinheiro, portanto, as divisas. Só nos anos 60, elas representam 4% do PIB português; nos anos 70 já representam 8% do PIB português. Portanto, o PIB tem 8% das remessas dos emigrantes. Agora é assim. Reparem nas transformações	AFA-IN	TEMP
179	179P3	Eu quero ler este documento do “Mundo em mudança” Se calhar vamos ler já. Se calhar vamos ler este documento das transformações.	ROTI	
180	180AI	Eu leio.	ROTI	
181	181P1	Já leste.	ROTI	
	181P2	Vejam que esta parte do norte do país foi muito massacrada pela emigração. Todos vocês conhecem, de certeza pessoas que estiveram em França, que estão nos EUA. Nunca é demais lembrar. Vocês sabem que quando vêm os filhos dos nossos emigrantes vinham nas férias – os nossos “câmones” e iam para a Torreira [praia próxima] e pediam o ice-cream, a “frisa”	AFA-in	ES
182	182AI	Não devo viver neste planeta.	O	
183	183P	Deves estar fechada em casa! As sapatilhas...	O	
184	184AI	O meu primo que estava nos EUA que veio no Natal passado e veio a casa do irmão dele, que é meu primo. Estava com os meus primos no meu quarto e depois diz: meninos vamos para a cozinha comer cheese cake.	AFA-In	
185	185P1	O Frigorífico é a “frisa”. Ainda hoje é. Mas vocês conhecem esta emigração, mas, a Murtosa, Veiros, ...	AFA-In	
	185P2	Eu falo sempre do Joaquim Lagoeiro? Há muitas histórias, mas o que me interessa dizer-vos é dum livro dele: “Viúvas de vivos”...	AFA-In	
	185P3	Têm que pensar que hoje chega-se de avião que de um momento para o outro chega-se cá. Na altura, chegava-se de navio. O avião começou a fazer parte das nossas vidas há muito pouco tempo. Então quando iam para os EUA e Venezuela, era para toda a vida e muitas vezes já não voltavam mais. Então as mulheres vestiam-se de preto, porque eles nunca mais voltavam. Portanto eram as viúvas. Vejam a sangria de um país como este, que era pobre.	AFA-IN	ES
186	186AI	Ó professora, o meu trisavô foi para o Brasil Ele tinha mulher lá e cá. Ele fez família cá e lá. Só veio 10 anos depois.	AFA-IN	TE/ES
187	187P1	Era isso que aconteceu. Vá lá! Ora só 10 anos!	AFA-IN	TE
	187P2	Bom, vamos lá ler, se não, vamo-nos dispersar! Vamos lá Raquel! “Um mundo em mudança” – página 98. [Aluna lê o documento] “Eldorado” francês – [Corrige a professora a leitura]	ROTI	
	187P3	Primeiro, quem é que escreve isto? Portanto é um artigo publicado no Diário de Lisboa. Mas é de quem?	Pg-IE	
188	188AI	É um proprietário rural	AFA-IN	
189	189P	Ah! É um proprietário rural que está contente? Não está?	Pg-IE	
190	190AI	Não. Está indignado com a situação, porque não estão a aproveitar o dinheiro que recebe.	AFA-EX	

191	191P	Achas que não estão a aproveitar?	Pg-IE	
192	192AI	Estão a aproveitar, mas de maneira errada	AFA-IN	
193	193P	De maneira errada para quem?	Pg-IE	
194	194AI	Para alguns	AFA-IN	
	195P1	Para o proprietário.	AFA-IN	Corrige
195	195P2	O que é que o proprietário vai perder com isto?	Pg-IE	
196	196AI	Mão-de-obra	AFA-In	
	197P1	Porquê?	Pg-IE	Não espera pela resposta
197	197P2	Reparem nisto: despovoam-se as aldeias. As camponesas até tapam a cara para não se crestarem. E cruzes canhoto! De facto, Isto vai trazer a Portugal uma outra mentalidade e uma outra abertura. E portanto, o grande, digo eu, o declínio do salazarismo começa com esta abertura que os nossos emigrantes trazem. Vocês não se esqueçam, que se por um lado, a emigração despovoou o nosso país de gente jovem, por um lado a emigração desestruturou as nossas famílias. Como eu vos disse, portanto, os maridos vão embora, as mulheres ficam. As aldeias despovoam-se, as famílias ficam desmembradas. Se por um lado isso acontece, por outro lado, há uma mudança de mentalidade. A mentalidade muda completamente. E depois há outra coisa, uma maior consumo, proporciona uma maior atividade económica. Os emigrantes passam também agora a estudar. Vão para as escolas técnicas. Vão para os liceus. Portanto, Portugal fica melhor economicamente e a mentalidade muda.	CAU-CON	T/E
	197P3	Aliás e agora, vou pedir à Joana Araújo, que me olhe para a diferença de, 1º entre as indústrias, do preço do trabalho nas indústrias, em Portugal, França, EUA - e vejam qual a diferença entre o salário no país e o salário nestes países.	Pg-IE	ES/Comparação
198	198AI	É muito mais baixo	AFA-IN	
199	199P	Por exemplo, em relação aos EUA, relativamente aos EUA por dia? Já viram, por exemplo, nos produtos alimentares? A diferença é quase 700%. Não sei fazer essa percentagem. Mas quase que os americanos ganham mais 700\$00 que os portugueses, Agora vejam em baixo também, a remessa dos emigrantes.	AFA-In	ES
200	200AI	Vai aumentando	AFA-In	
	201P1	A remessa dos emigrantes vai aumentando.	AFA-In	
	201P2	Ora muito bem. Entretanto, em relação a isto mais alguma dúvida?	PG-INE	
	201P3	Ora então vamos continuar a falar no surto industrial em Portugal. É assim. Ai eu tinha o TPC marcado. Esperem lá. Eu tinha aqui à frente. É. Se chegarmos lá, já vamos ver, se não safam-se do TPC.	ROTI	
201	201P4	O que nós temos nesta altura em Portugal é uma difícil industrialização. Temos em Portugal,... nós temos aquela agricultura de subsistência, não matérias-primas, não temos energia, não temos muito poucos bens de equipamento, poucos adubos, enfim, nós temos em Portugal uma grande... Algumas, como é que se diz, algumas deficiências económicas e de infraestruturas e sabemos que esta situação vai ser acentuada a partir, ou com a 2ª Guerra Mundial. Vocês não se esqueçam, ou ficam a saber, que durante a 2ª G.M viu de facto a sua situação a ser mais periclitante e viu-se a maior gravidade da nossa situação económica e tivemos que assistir ao racionamento. Aquela política de autarcia económica e de autossuficiência, percebeu-se que estava errada. A nossa população passou fome, os produtos eram racionados, as pessoas tinham senhas para adquirirem produtos alimentares. Ora isto põe em causa de facto a nossa política de autarcia. Assim em 1945,....	CAU-CON	TE (2ª guerra mundial) ES
	201P5	Deixem só apagar isto para percebermos, se não perdemos-nos nesta confusão. [Apaga e efetua registos no quadro].	ROTI	
	201P6	Aliás, Industrialização – Portugal tem obrigatoriamente tem que se industrializar, portanto, a partir de 1945. Um momento. 1945-Lei do fomento industrial	AFA-IN	TE
	201P7	Tenho de escrever aqui para o lado – para o outro quadro. Naquele quadro	ROTI	
202	202AI	Se tivesse só um quadro como fazia?	Pg/O	Pergunta descabida
203	203P1	Se tivesse só um quadro fazia como nos outros anos. Escrevia aqui para o lado, com muitas setas. Era exatamente a mesma coisa, como de costume.	O	Resposta à Pergunta descabida
	<b>Texto página 99 do Manual: “A difícil industrialização, Júnior, Ferreira Dias – Notas de economia portuguesa, 1945”</b>			
	203P2	A difícil industrialização. Jéssica, pode ser? Vamos lá! Texto página 99.	ROT	

<b>204</b>	204AI	Dê um tempo só para a gente passar aquilo.	ROTI	
<b>205</b>	205P	Tá bem. Passem lá então.	ROTI	
<b>206</b>	206AI	O Mota está a oferecer-se para ler.	ROTI	
<b>207</b>	207AI	Pense também no Pedro.	ROTI	
<b>208</b>	208P	O Pedro já não leu?	ROTI	
<b>209</b>	209AI	Não. Tava com sono[Pedro responde]	ROTI	
<b>210</b>	210P1	É só para te envergonhar. Pode ser já a Raquel. Vamos lá [A aluna lê o documento: "A difícil industrialização" (Página 99)]	ROTI	
	210P2	Quem era este Vieira? [A professora interrompe a leitura para questionar os alunos sobre a alusão a "Vieira". Lembra-se? Vocês deram isto no ano passado. O "monstro". Não foi em História, foi em Português	Pg-IE	
<b>211</b>	211AI	Padre António Vieira?	Pg-IE	
<b>212</b>	212P	É isso!	AFA-IN	CONFIRMA
<b>213</b>	213AI	Não sabia ao certo e acertei! [risos]	O	
<b>214</b>	214P	O que é que diz este documento do subsecretário da indústria?	Pg/IE	
<b>215</b>	215AI	De certa maneira, quando os países ofereciam os produtos a Portugal, na 2ª G.M, isso foi bom, porque os portugueses desenvolveram mais a sua capacidade de trabalho e acho que é praticamente isso.	AFA-In	T/E
<b>216</b>	216P	É mais ou menos, mais ou menos o que diz	AFA-IN	CONFIRMA
<b>217</b>	217AI	É mais esse espírito de serem eles a fazer e não à espera que sejam os outros.	JULG-H	
<b>218</b>	218P1	Exato. A questão é que ele diz. É que, com o fim da guerra temos medo que os portugueses esqueçam as provações passadas. E começam que é fácil as coisas virem de fora, então temos que continuar a desenvolver a nossa política de autarcia. Ora vejam se me entendem. [A professora repete partes do texto]. Ou seja, tem que se evitar que os portugueses esqueçam as dificuldades passadas e ao virem produtos de fora, procederem ao racionamento. Que queiram evitar, a partir de agora mandar vir tudo outra vez de fora. Ou seja, em 1945, apesar desta lei do fomento e organização industrial, ainda permanece o espírito de autarcia.	AFA-EX	TEMP/ES
	218P2	Lembra-se o que é a autarcia? O que é?	Pg/IE	
<b>219</b>	219AI	É o país ser autossuficiente.	AFA-EX	Do conceito autarcia
<b>220</b>	220P1	Claro.	AFA-in	Confirma
	220P2	Ora bem. Então só que esta autarcia, portanto esta insistência na política salazarista em manter Portugal no "orgulhosamente sós" vai ser mudada quando Portugal adere ao Plano Marshall. Aliás já vamos ver ali um aspeto da adesão ao Plano Marshall, à OECE e depois à EFTA. Portanto, Portugal, a partir de 1948 percebe que tem que abandonar essa autarcia económica e adere ao Plano Marshall, à OECE e à EFTA.	AFA-In	TE/ES
	220P3	Pedro lê só esta notinha pequenina, da página 100. Essa notinha pequenina que fala da adesão de Portugal ao plano Marshall. Página, meninos e meninas, página 100 – aquela notinha pequenina em baixo.	ROTI	
<b>221</b>	221AI	Posso? [O Aluno lê]	ROTI	
<b>222</b>	222P1	Era isso então. O nosso regime português quis aproveitar as vantagens do Plano Marshall para reequilibrar as nossas contas, só que não lhe foi atribuído, graças ao facto de Portugal e Salazar continuar a ter aquele ditador que existe na Europa. Só para percebermos qual era a imagem que se tinha do regime. Vejam a capa da "TIME" (página 107). Salazar era uma maçã podre. Era isto e no fundo, a maçã podre, não é o João Moutinho. Era mais o Salazar. Ora bem! Então é assim. Em 1953 temos um Plano de Fomento, tal como a planificação na Rússia.	CAU CON	TE/ES
	222P2	Posso continuar aqui. [Escreve no quadro]	ROTI	
	222P3	Agora sim Pedro. Diz lá o que é a OECE. Digam lá então.	Pg/IE	
<b>223</b>	223AI	Ó professora diga-me o que é a OECE?	Pg/IE	

224	224P	Diz lá o que é a OECE. Digam lá então. Quem sabe? Vamos lá? Vocês deram isso. Então?	Pg/IE	
225	225AI	Organização, Cooperação...	AFA-IN	Palavras soltas associadas à OCDE
226	226P	Queria-vos mostrar onde isto estava	ROTI	
227	227AI	Organização Europeia Para a Cooperação Económica	AFA-In	Referencia à OCDE
<b>Documento opinião de Salazar em relação ao Plano de Fomento de 1953-58: "A difícil industrialização, Salazar, António Oliveira – O plano de fomento, princípios e pressupostos, 1953"</b>				
228	228P1	Queria que vocês vissem. Vocês viram isso. Eu queria-vos mostrar onde isso estava. Isso saiu no teste. Já vos digo. Ó pá, agora não encontro. Queria-vos mostrar. Já demos isso. Não interessa. Continuando. Agora és tu Mota. Vais ler então, ao Plano de Fomento, a opinião de Salazar em relação ao Plano de Fomento de 1953-58 na página 99. Vamos lá. [O aluno lê o documento]	ROTI	
	228P2	O que é que nos diz aqui Salazar acerca deste plano de fomento industrial?	Pg/IE	
229	229AI	Ele não aceita de certa maneira, que a indústria se sobrepunha à agricultura.	AFA-In	
230	230P1	Ele não quer aceitar de qualquer maneira este plano de fomento industrial.	AFA-In	Clarifica
	230P2	Vai dizer respeito àquilo a que nós chamamos eletricidade, aos transportes e às comunicações.	AFA-In	
	230P3	[A professora escreve no quadro] 1º Plano de fomento. Podem passar se assim quiserem. Entretanto vai surgir um 2º plano de fomento (1959-64): indústrias transformadoras.	ROTI	
	230P4	Qual é a dúvida?	Pg/INE	
	230P5	[A professora continua a escrever no quadro] Não se esqueçam que é neste 2º Plano de Fomento, com a indústria química. É aqui que entra a nossa Quimigal, antigo Amoniaco – [Indústria da cidade] Se a emigração na nossa região não foi maior, deve-se ao surgimento da indústria química, em que são agricultores de base e operários nas horas vagas.	CAU CON	ES O tempo está implícito
	230P6	Passaram? [Esquema do quadro] Era para dizer para lermos o 2º Plano, na página 100.	ROTI	
	230P7	Jorge lê?	PG-INE	
231	231AI	Eu professora?	ROT	
232	232P	Sim.	ROTI	
233	233AI	Ele está a passar.	ROTI	
234	234P	Passa e depois lê. É um minutinho. Ó pá. Tenho que ver as horas, para marcarmos o TPC	ROTI	
235	235AI	Então lê devagarinho. [Risos] [O aluno lê o documento.]	ROTI	
236	236P1	Podes ler aquela nota no fundo. Também é importante [O aluno lê a nota]	ROTI	
	236P2	Já agora reparem na imagem aqui ao lado: Inauguração da Siderurgia Nacional – O presidente da República Américo Tomás, António Champalimaud, um dos maiores industriais do país. Já agora este nome António Champalimaud atualmente.	AFA-In	
	236P3	Diz-vos alguma coisa?	Pg/INE	
	237AI	Era aquele homem muito rico.	AFA-In	
238	238P1	Atualmente - Fundação!	AFA-In	
	238P2	Que fundação é essa? Fundação não vos diz nada?	Pg/IE	
	238P3	Todos os dias aparecem notícias na televisão. Jovens investigadores ganham, e que investigação? Como vocês sabem, é assim. Champalimaud, Espírito Santo, Alfredo da Silva ligado à CUF. Foram grandes grupos económicos que foram protegidos por Salazar. Portanto como já vos disse anteriormente e como já falamos, a lei do condicionamento industrial se bem se lembram, o condicionamento industrial existia, mas Salazar permitia grandes grupos económicos: cimenteiras, etc. Pronto. Champalimaud foi um desses homens desses grandes grupos económicos e, que com o 25 de abril teve que sair do país e as suas empresas foram nacionalizadas. Mas quando morreu, grande parte da sua fortuna foi para uma Fundação de investigação, que inicialmente tinha o objetivo da cura da cegueira na Índia e agora é do foro oncológico, de alto nível.	CAU CON	TEMP
	238P4	TPC – vai tocar e não quero que morram de ataque cardíaco. As duas questões da página 100.	ROTI	
	238P5	Já sabes o que é a OECE? Organização Europeia para a Cooperação Económica.	Pg/IE	A PROFESSORA RESPONDE
<b>Toca e a aula termina com os alunos a saírem da sala.</b>				

## Anexo 13

### Entrevista: O que pensa sobre a História e o seu ensino - Alunos do 12º Ano

Esta entrevista prende-se com o recolher de dados sobre os discursos e práticas no ensino e aprendizagem da História no ensino secundário. Destina-se aos alunos do 12º ano. Ele faz parte de um projeto de Investigação em Educação. A sua colaboração é, pois, de extrema importância para a realização do projeto.

Para perceber, em parte a utilização dos manuais escolares, bem como a utilização e exploração dos recursos disponibilizados por eles, e o seu papel para o desenvolvimento das competências históricas dos alunos, consideramos pertinente realizar uma entrevista que contribuirá para o estudo supra citado

Os dados recolhidos respeitarão escrupulosamente o anonimato dos entrevistados.

Agradecemos a colaboração prestada, contribuindo com as informações prestadas.

Paulo Pacheco

#### Aluna 1

Questões	Respostas
1E.Para o assunto da aula que acabou de estudar, quais foram os recursos que considerou mais úteis?	2AI12.1-Para mim foram os documentos escritos.
3E.Porquê?	4AI12.1-Os documentos escritos são quase exemplos da matéria, para treinar ideias. São documentos históricos!
5.E por exemplo, os gráficos?	6AI12.1-Os gráficos para mim são mais acessório e curiosidade.
7E.O que é que aprendeu com eles?	9AI12.1-Através dos documentos percebemos a indignação das pessoas da altura, por exemplo. São documentos reais da altura. Através dos exemplos, da sua leitura e interpretação, percebemos exatamente como viviam
10E.Pensa que a facilidade de ler/ interpretar certos recursos tem a ver com a temática ser de um passado mais próximo de si?	11AI12.1-Sim, porque a vida não está tão diferente como há séculos atrás. Há pontos mais comuns agora, do que há muito tempo atrás
12E.Depreendo que gosta mais da história deste ano?	13AI12.1-É muito mais interessante
14E.Quais foram os recursos mais difíceis de compreender? Porquê?	15AI12.1-Gráficos. Alguns incluem muita informação que devia ser mais dividida, em mais gráficos.
16E.Por sobrecarga de informações?	17AI12.1-Sim é isso. Deveríamos ser mais treinados, no entanto, nem é tanto por isso é mesmo por não gostar.
18E. Para que serve o texto informativo? E se este a ajuda? E porquê?	19AI12.1-Acho que é onde tem a informação mais importante da matéria, mas não tem coisas tão importantes assim.
20E.Por exemplo?	21AI12.1-Há siglas sem o significado.
22E.E o manual? É muito importante para o seu estudo?	23AI12.1-Para mim é muito importante para estudar.
24E. Que “coisas” aconteceram ao longo da aula que possam ter afetado a tua aprendizagem?	25AI12.1-Para mim nada. O que me perturba é haver certas pessoas a falar atrás de mim.
26E.E isso aconteceu?	27AI12.1-Aconteceu e acontece sempre.
28E. Considera que de alguma forma, as aulas e a postura da profª é diferente este ano, relativamente aos anos letivos anteriores? Porquê?	29AI12.1-Acho que está diferente este ano, na medida em que nos está a alertar para o exame e sem pressão, porque se preocupa em que levemos uma boa nota e nos safarmos. É muito disponível para os alunos e coloca-nos à vontade.
30E. E a sua postura mudou relativamente aos anos letivos anteriores? Está melhor? Porquê?	31AI12.1-Acho que está muito melhor

32E.Porquê?	33A12.1-Ganhamos consciência do que nos espera. Também temos menos alunos e a professora tem mais disponibilidade.
34E.Para vos ajudar?	35A12.1-Sim e de que maneira!
36E.Quer acrescentar algo mais acerca da aula?	37A12.1-Não.
38E.Então, muito obrigado.	

### Aluna 2

Questões	Respostas
1E.Para o assunto da aula que acabaste de estudar, quais foram os recursos que consideraste mais úteis?	2A12.2-Para mim foram os documentos escritos e as imagens.
3E.Porquê?	4A12.2-Os documentos escritos têm as ideias fundamentais e depois de haver explicação da stôra é melhor.
5.E por exemplo, os gráficos?	6A12.2-Dos gráficos não gosto. Servem apenas de complemento dos outros documentos.
7E.O que é que aprendeu com eles?	8A12.2-Percebemos a vida difícil das pessoas e isso é o mais importante. Vemos isso nas imagens e na leitura e interpretação dos documentos escritos.
9E.Pensa que a facilidade de ler/ interpretar certos recursos tem a ver com a temática ser de um passado mais próximo de si?	10A12.2-Acho que sim, pois creio que não há assim tantas diferenças entre os tempos atuais e aqueles de que falamos na história. Para mim é muito mais interessante este ano por isso.
11E.Quais foram os recursos mais difíceis de compreender? Porquê?	12A12.2-Gráficos.
13E.Porquê?	14A12.2-Sou anti gráficos. Às vezes percebem-se, mas...
15E.Porquê?	16A12.2-Não sei. Se calhar é por minha causa, por não utilizar tantos gráficos. Treinamos os gráficos nas aulas, mas acho que é mesmo de mim.
17E.Para que serve o texto informativo? E se este a ajuda? E porquê?	18A12.2-É para estudarmos, mas às vezes tem informação a mais. Mas acho que é o mais importante.
19E.Porquê?	20A12.2-Porque ajuda a perceber melhor a matéria e porque completa a informação da professora, que às vezes até podemos não apanhar o que a stôra diz.
21E.O manual é assim importante para si?	22A12.2-Sim. É muito importante.
23E. Que "coisas" aconteceram ao longo da aula que possam ter afetado a tua aprendizagem?	24A12.2-Acho que nada demais. No entanto, às vezes há certas conversas, mas que ajudam a desanuviar.
25E. Considera que de alguma forma, as aulas e a postura da profª é diferente este ano, relativamente aos anos letivos anteriores? Porquê?	26A12.2-Acho que sim, porque ela se mostra muito preocupada com os exames e em dar os aspetos fundamentais das matérias para o exame. Obriga-nos a interpretar as coisas para nos prepararmos para o exame.
27E. E a sua postura mudou relativamente aos anos letivos anteriores? Está melhor? Porquê?	28A12.2-Melhor
29E.Porquê?	30A12.2-Temos mais maturidade e temos mais consciência sobre o que pode acontecer.
31E.Tem mais alguma coisa que gostaria de acrescentar sobre esta aula?	32A12.2-Não, não tenho mais nada a dizer.
33E.Então muito obrigado pela colaboração.	



### Aluna 3

Questões	Respostas
1E.Para o assunto da aula que acabou de estudar, quais foram os recursos que considerou mais úteis?	2AI12.3-Para mim foram os mapas e os gráficos.
3E.Porquê?	4AI12.3-Nós ao vermos os números em concreto é mais fácil, como por exemplo aqui em concreto, dá para entender melhor.
5.Para si, importa mais quantificar?	6AI12.3-Sim, porque é a exemplificação. São mais objetivos.
7E.O que é que aprendeu com eles?	8AI12.3-Aprendo a matéria em si.
8E.É mais objetivo o número?	9AI12.3-Sim, é mais concreto.
10E.É mais prático para si interpretar números?	11AI12.3-Sim, são muito mais práticos.
12E.Pensa que a facilidade de ler/ interpretar certos recursos tem a ver com a temática ser de um passado mais próximo de si?	13AI.12.3-Claro que sim.
14.Parece-me que gosta mais da história deste ano. É verdade? E porquê?	15AI12.3-Sim é verdade, mas isso para além de ser mais interessante por serem matérias estar mais próximas de nós é também pelo facto de estarmos mais maduros e interessamo-nos mais pelas coisas.
16E. Quais foram os recursos mais difíceis de compreender? Porquê?	17AI12.3-Os textos enormes.
18E.Porquê?	19AI12.3-Por causa do português e das palavras complicadas
20E.Logo não são tão acessíveis. É isso?	21AI12.3-É verdade. Não é nada acessível.
22E. Para que serve o texto informativo? E se este a ajuda? E porquê?	23AI12.3-É muito útil, no entanto às vezes é um pouco complicado. Às vezes pensam que somos experts.
24E.Tem informação a mais?	25AI12.3-Sim. Às vezes acho que tem “palha”
26E.Mas ajuda-a?	27AI12.3-Sim, mas há coisas que não eram precisas.
28E.E o manual em si, é importante para si?	29AI12.3-Sem ele não há estudo. Só com os apontamentos dos professores não é suficiente para o nosso estudo. Eu estudo mais por um manual que a professora do ano passado me deu. <b>[Aluna a repetir a disciplina]</b>
30E. Que “coisas” aconteceram ao longo da aula que possam ter afetado a tua aprendizagem?	31AI12.3-Para mim foram as conversas paralelas. Eu gosto, mas de repente a stôra fala de qualquer coisa. É uma forma da aula passar rápido.
32E.Considera que de alguma forma, as aulas e a postura da profª é diferente este ano, relativamente aos anos letivos anteriores? Porquê?	33AI12.3-Completamente.
34E.E porquê?	35AI12.3-Primeiro, porque esta professora, para além de ser profª do 12º não está a dar a devida importância ao exame, como no ano passado, tal como no ano passado e o meu mal de ter chegado ao exame e não perceber. <b>[Aluna a repetir o 12º ano]</b>
36E.O exame é um “handicap”?	37AI12.3-É. Considero que os professores devem dar essa imagem aos alunos. Não é meter-lhes medo, mas fazê-los ver a sua importância.
38E. E a sua postura mudou relativamente aos anos letivos anteriores? Está melhor? Porquê?	39AI12.3-Está muito melhor.
40E.Porquê?	41AI12.3-Temos mais responsabilidade. Ganhamos consciência dos nossos objetivos de vida.

42E.Tem algo mais que queira acrescentar?	43AI12.3-Não, nada.
44E.Então muito obrigado.	

#### Aluna 4

Questões	Respostas
1E.Para o assunto da aula que acabou de estudar, quais foram os recursos que considerou mais úteis?	2AI12.4-Talvez o documento "O atraso português" e "2º Plano de Fomento"
3E.Porquê?	4AI12.4-Primeiro, porque os documentos foram escritos na altura e transmitem-nos o que a professora pretende
5E."O atraso português" caracteriza bem o atraso do país? É isso?	6AI12.5-Não sei bem. Portugal encontrava-se muito atrás dos outros países da Europa e é necessário desenvolver-se para acompanhar o desenvolvimento dos outros países.
7E. Gosta desse documento pela linguagem utilizada?	8AI12.4 - Sim
9E.E relativamente ao documento "O 2º plano de fomento"?	10AI12.4-Tem dados que nos permite avaliar a situação de Portugal e principalmente aquilo que se fez. É outra forma de estudarmos.
11E.O que é que aprendeu com eles?	12AI12.4-Aprende-se a ler e interpretar os documentos. É essencial e para o nosso quotidiano, preparar-nos muito bem para os exames.
13E.Pensa que a facilidade de ler/ interpretar certos recursos tem a ver com a temática ser de um passado mais próximo de si?	14AI12.4-Também. É mais acessível. É mais do nosso tempo. Identificamo-nos com a situação de crise que se vive atualmente e pelas comparações que são permitidas fazer agora.
15E. Quais foram os recursos mais difíceis de compreender? Porquê?	16AI12.4-Acho que não tenha havido grande dificuldade. Talvez os gráficos, por estarmos mais habituados aos documentos escritos.
17E. Para que serve o texto informativo? E se este a ajuda? E porquê?	18AI12.4-É um complemento essencial do estudo. Há pormenores que temos que captar e que não estão nos documentos, ou vice versa.
19E.O manual em si, é importante para si?	20AI12.4-Sim
21E. Que "coisas" aconteceram ao longo da aula que possam ter afetado a tua aprendizagem?	22AI12.4-Não. O ambiente da aula foi bom.
23E.Considera que de alguma forma, as aulas e a postura da profª é diferente este ano, relativamente aos anos letivos anteriores? Porquê?	24AI12.4-A partir do 10º ano não. Mas relativamente ao básico sim, pois a professora aposta muito nos documentos.
25E.Estar no 12º ano, isso condiciona-a?	26AI12.4-Sim. Claro que há muita preocupação, ao enviar-nos por e.mail, resumos, sínteses, documentos do GAVE.
27E.Essa preocupação terá a ver com o quê?	28AI12.4-Para termos boas notas no exame e para não a acusarem que não deu. Mas também há uma maior preocupação da nossa parte. A professora fala mais connosco. Se a professora está assim, também se deve à nossa preocupação.
29E. E a sua postura mudou relativamente aos anos letivos anteriores? Está melhor? Porquê?	30AI12.4-Na aula não, mas aplico-me mais nos estudos. Sem dúvida foi crescendo. Estudo e preocupo-me muito mais e também estou mais adaptada.
31E.Mais alguma razão?	32AI12.4-Os exames e a entrada na universidade. Estamos nervosos e naquela fase de ansiedade.
33E.Tem algo mais que queira acrescentar?	34AI12.4-Não.
35E.Então muito obrigado.	36AI12.4-De nada.

### Aluna 5

Questões	Respostas
1E. Para o assunto da aula que acabou de estudar, quais foram os recursos que considerou mais úteis?	2AI12.5- Documentos escritos e imagens
3E. Porquê?	4AI12.5- São os mais esclarecedores em todo o livro. Para compreender o texto informativo – Ajudam a elucidá-lo.
5E. O que é que aprendeu com eles?	6AI12.5- Ler a interpretar fontes e aprofundei o conhecimento histórico.
7E. Pensa que a facilidade de ler/ interpretar certos recursos tem a ver com a temática ser de um passado mais próximo de si?	8AI12.5- Sim. Estão mais frescos os acontecimentos. Estão mais próximos de nós, logo estão mais “frescos”
9E. Os períodos anteriores eram então mais difíceis?	10AI12.5- Sim eram mais difíceis de interpretar.
11E. Então é mais fácil estabelecer relações entre passado e presente na História Contemporânea	12AI12.5- Sim.
13E. Quais foram os recursos mais difíceis de compreender? Porquê?	14AI12.5- Nenhum em particular. Compreendi todos.
15E. Para que serve o texto informativo? E se este a ajuda? E porquê?	16AI12.5- É como um resumo da matéria. A professora dá-nos apenas mais esclarecimentos.
17E. Faria a sua aprendizagem sem o texto informativo?	18AI12.5- Não.
19E. Porquê?	20AI12.5- Simplesmente, os documentos completam a matéria que é essencial.
21E. E o manual em si, é importante para si?	22AI12.5- Claro. Muito.
23E. Que “coisas” aconteceram ao longo da aula que possam ter afetado a tua aprendizagem?	24AI12.5- O barulho e comentários inapropriados. Houve um comentário sobre uma aula que não a nossa e algumas divagações que perturbaram a aula.
25E. Considera que de alguma forma, as aulas e a postura da profª é diferente este ano, relativamente aos anos letivos anteriores? Porquê?	26AI12.5- É. Por exemplo, relativamente à minha professora do 9º ano. Essa professora explicava mais através dos esquemas, que eram mais do que este ano, que nos elucidavam mais do que este ano.
27E. Considera faltarem esquemas?	28AI12.5- Sim. Ela faz, mas acabam por ser confusos
29E. Precisava mais de uma linha orientadora?	30AI12.5- Exatamente.
31E. E a sua postura mudou relativamente aos anos letivos anteriores? Está melhor? Porquê?	32AI12.5- Melhorou.
33E. A que nível?	34AI12.5- De notas, de atenção/ concentração e a própria aptidão para a disciplina. É a maturidade.
35E. terá a ver com o exame?	36AI12.5- Sim
37E. E a postura da professora?	38AI12.5- Sim.
39E. Porquê?	40AI12.5- A atenção e a correção estão melhores.
41E. Terá a ver com o exame?	42AI12.5- Também. O exame está a influenciar toda a gente.
43E. Tem algo mais que queira acrescentar?	44AI12.5- Não.
44E. Então muito obrigado.	45AI12.5- De nada.

### Aluna 6

Questões	Respostas
1E. Para o assunto da aula que acabou de estudar, quais foram os recursos que considerou mais úteis?	2A12.6-Os textos são sempre úteis.
3E. Porquê?	4A12.6-Os textos dão mais informações. Informação mais específica. Só imagens não dão para captar tudo.
5E. O que é que aprendeu com eles?	6A12.6-A evolução no espaço e no tempo
7E. Tem a ver mais com o conteúdo?	8A12.6-Sim.
8E. Pensa que a facilidade de ler/ interpretar certos recursos tem a ver com a temática ser de um passado mais próximo de si?	9A12.6-Sim. É muito mais atual e é mais fácil perceber. Ajuda inclusive a perceber a atualidade.
10E. Quais foram os recursos mais difíceis de compreender? Porquê?	11A12.6-Os textos maiores.
12E. Porquê?	13A12.6-Por ter mais informação. No entanto, a linguagem dos documentos é mais fácil que a dos textos informativos.
14E. Para que serve o texto informativo? E se este a ajuda? E porquê?	15A12.6-Para estudar. Só estudo por ele. E depois faço uns tópicos dos acontecimentos mais relevantes para organizar a minha cabeça
16E. Faria a sua aprendizagem sem o texto informativo?	17A12.6-Não acontecia. Tinha que ir à Internet.
18E. E o manual em si, é importante para si?	19A12.6-Claro.
20E. Que “coisas” aconteceram ao longo da aula que possam ter afetado a tua aprendizagem?	21A12.6-É mais o conversarmos e isso perturba-nos e impede a aprendizagem. É complicado estarmos 90 minutos em história calada.
22E. Considera que de alguma forma, as aulas e a postura da profª é diferente este ano, relativamente aos anos letivos anteriores? Porquê?	23A12.6-Desde sempre foi estável. Mas ela este ano tem que ser ainda mais por causa dos exames. Dá para conversar um bocadinho e dar a matéria.
24E. A principal razão é o exame?	25A12.6-Sim, tal como a professora de Geografia, no ano passado.
26E. E a sua postura mudou relativamente aos anos letivos anteriores? Está melhor? Porquê?	27A12.6-Muito melhor. Não eramos tão maduros. E a própria turma é melhor. Os piores alunos reprovaram. Nós crescemos do 11º para o 12º ano.
28E. E a principal razão qual é?	29A12.6-É mais a nossa maturidade.
30E. Tem algo mais que queira acrescentar?	31A12.6-Não.
32E. Então muito obrigado.	

### Aluna 7

Questões	Respostas
1E. Para o assunto da aula que acabou de estudar, quais foram os recursos que considerou mais úteis?	2A12.7-As imagens. Em particular, a fotografia <b>[Mendigo tuberculoso, Anos 40 (c/Ta)-Recurso nº 6]</b> .
3E. Porquê?	4A12.7-As imagens porque estamos a visualizar o que está a acontecer.
5E. A imagem serve para tudo?	6A12.7-Mais vale uma imagem que mil palavras.
7E. O que é que aprendeu com eles?	8A12.7-Verificámos que as condições dos portugueses não eram muito boas.

9E.Tem a ver mais com o conteúdo?	10AI12.7-Sim. Se a economia estava mal, a população sofria, como atualmente.
11E.Pensa que a facilidade de ler/ interpretar certos recursos tem a ver com a temática ser de um passado mais próximo de si?	12AI12.7-Sim. Descobrimos e compreendemos melhor o que está a acontecer.
13E. Quais foram os recursos mais difíceis de compreender?	14AI12.7-A emigração foi fácil. Os textos mais longos, por ter informação mais detalhada/ pormenores todos e a linguagem utilizada por autores mais antigos.
15E. Para que serve o texto informativo? E se este a ajuda? E porquê?	16AI12.7-Para compreendermos a matéria e para fazer resumos.
17E.Faria a sua aprendizagem sem o texto informativo?	18AI12.7-Era incompleta.
19E.E o manual é importante para si?	20AI12.7-Sim, muito.
21E. Que "coisas" aconteceram ao longo da aula que possam ter afetado a tua aprendizagem?	22AI12.7- De vez em quando distraímo-nos com a conversa.
23E.Considera que de alguma forma, as aulas e a postura da profª é diferente este ano, relativamente aos anos letivos anteriores? Porquê?	24AI12.7-Não vejo alteração. Este ano é mais rigorosa, por causa dos exames.
25E.A principal razão é o exame?	26AI12.7-Sim..
27E. E a sua postura mudou relativamente aos anos letivos anteriores? Está melhor? Porquê?	28AI12.7-Evluimos para melhor.
29E.E a principal razão qual é?	30AI12.7-O melhor ambiente na turma, porque se não houvesse andavam à guerra.
31E.Tem algo mais que queira acrescentar?	32AI12.7-Não.
33E.Então muito obrigado.	

### Aluna 8

Questões	Respostas
1E.Para o assunto da aula que acabou de estudar, quais foram os recursos que considerou mais úteis?	2AI12.8-O texto informativo, com a professora a explica-lo.
3E.Porquê?	4AI12.8-É o essencial da matéria e da história. Percebo muito mais, a partir do texto informativo.
5E.O que é que aprendeu com eles?	6AI12.8-Que Portugal vivia numa crise e nomeadamente, a população era pobre. Por exemplo nesta imagem – aponta para a fotografia <b>[Recurso nº 6 - Mendigo tuberculoso, Anos 40 (c/Ta)]</b> .
7E.Tem a ver mais com o conteúdo?	8AI12.8-Sim, sim.
9E.Pensa que a facilidade de ler/ interpretar certos recursos tem a ver com a temática ser de um passado mais próximo de si?	10AI12.8-Sim. Quando a matéria é mais próxima, tende-se a perceber melhor. Compreendemos melhor quando ligamos ao presente.
11E. Quais foram os recursos mais difíceis de compreender?	12AI12.8-Normalmente não é muito difícil compreender os gráficos, mas não gosto muito.
13E.Porquê?	14AI12.8-Não há algo de difícil e de os compreender, mas tem mesmo a ver com o tipo de documento. É mesmo por não gostar.
15E. Para que serve o texto informativo? E se este a ajuda? E	16AI12.8-Ajuda-nos a organizar a matéria e mesmo em termos cronológicos.

porquê?	
17E.Faria a sua aprendizagem sem o texto informativo?	18AI12.8-Não conseguiria. É um instrumento fundamental. Estudo para os testes a partir do texto informativo.
19E.E o manual é importante para si?	20AI12.7-Sim, muito.
21E. Que “coisas“ aconteceram ao longo da aula que possam ter afetado a tua aprendizagem?	22AI12.8-Positivamente, a professora pede sempre a vários alunos para analisarem imagens, etc. E isso é muito positivo. Negativamente, o barulho e o burburinho que é prejudicial.
23E.Considera que de alguma forma, as aulas e a postura da profª é diferente este ano, relativamente aos anos letivos anteriores? Porquê?	24AI12.8-Sendo um ano de exame, a professora tende a preocupar-se muito mais connosco. Pedia para fazermos resumos, pois parte da matéria estava organizada para o teste. Ela própria fazia resumos com acetatos e mandava TPCs.
25E.É o peso do exame?	26AI12.8-Sim, exato.
27E. E a sua postura mudou relativamente aos anos letivos anteriores? Está melhor? Porquê?	28AI12.8-Sim, sendo ano de exame também é preocupante. Mas a matéria também é mais interessante e possibilita a superação de dificuldades.
30E.Tem algo mais que queira acrescentar?	31AI12.7-Não.
32E.Então muito obrigado.	

### Aluna 9

Questões	Respostas
1E.Para o assunto da aula que acabou de estudar, quais foram os recursos que considerou mais úteis?	2AI12.9-Principalmente a imagem.
3E.Porquê?	4AI12.9-Porque acho que reflete muito a situação que se vivia na altura e retrata bem a situação.
5E.O que é que aprendeu com eles?	6AI12.9-É quando falamos do assunto. É um meio. Quando lemos e interpretamos e depois discutimos o assunto.
7E.Tem a ver mais com o conteúdo?	8AI12.9-Sim.
9E.Pensa que a facilidade de ler/ interpretar certos recursos tem a ver com a temática ser de um passado mais próximo de si?	10AI12.9-É mais cativante o estar mais próximo de nós.
11E. Quais foram os recursos mais difíceis de compreender?	12AI12.9-O mais complicado foi o friso das imagens. Isto, se não tivéssemos a ajuda da professora, pois não tínhamos a ideia global do tema. <b>[Recurso nº 1 – Friso de imagens - S/ título - Friso de imagens alusivas ao período histórico abrangido pela unidade temática (Aut)]</b>
13E. Para que serve o texto informativo? E se este a ajuda? E porquê?	14AI12.9-Gosto porque é por aí que costumo estudar e consolidar a aprendizagem.
15E.E porquê?	16AI12.9-É mais fácil.
17E.Faria a sua aprendizagem sem o texto informativo?	18AI12.9-Nem pensar.
19E.E o manual é importante para si?	20AI12.9-Sim.
21E. Que “coisas“ aconteceram ao longo da aula que possam ter afetado a tua aprendizagem?	22AI12.9-Não me lembro de nada.
23E.Considera que de alguma forma, as aulas e a postura da profª é diferente este ano, relativamente aos anos letivos anteriores? Porquê?	24AI12.9-Não foi sempre a mesma postura. Por exemplo, estamos a ter aulas de apoio – É a única mudança.

25E. E a sua postura mudou relativamente aos anos letivos anteriores? Está melhor? Porquê?	26A12.9- Creio que melhor, devido à minha maior maturidade.
27E.Tem algo mais que queira acrescentar?	28A12.9-Não.
29E.Então muito obrigado.	

### Aluna 10

Questões	Respostas
1E.Para o assunto da aula que acabou de estudar, quais foram os recursos que considerou mais úteis?	2A12.10-O documento: “O atraso português”*, porque neste pequeno documento o autor faz uma comparação entre o que se vivia em Portugal com os outros países da Europa e dá para ver a situação real de Portugal. <b>*[Recurso nº 5:Texto historiográfico - O atraso português, Nunes, Adérito Sedas (1968)]</b>
3E.O que é que aprendeu com eles?	4A12.10-Foi mais o conteúdo e a informação histórica.
5E.Pensa que a facilidade de ler/ interpretar certos recursos tem a ver com a temática ser de um passado mais próximo de si?	6A12.10-Em parte, acho que sim. Porque basicamente, os documentos e a forma de escrita é muito diferente relativamente aos anos anteriores, mas sendo mais presente é mais fácil.
7E. Quais foram os recursos mais difíceis de compreender?	8A12.10-Acho que na altura pus no questionário <b>[Alusão ao questionário do estudo definitivo]</b> – o gráfico “Os principais destinos da emigração portuguesa” – <b>[Recurso nº 12: Principais destinos da emigração portuguesa (1958 a 1974), Reis, A. 1990]</b>
9E.Porquê?	10A12.10- Porque apresenta um tipo de gráfico que não estamos habituados a interpretar. É mais difícil de interpretar à primeira vista.
11E. Para que serve o texto informativo? E se este a ajuda? E porquê?	12A12.10-É por aí que estudo.
13E.Faria a sua aprendizagem sem o texto informativo?	14A12.10-Não.
15E.Porquê?	16A12.10-Se não tivesse estudava de outra maneira. É aqui que estão os conteúdos.
17E.E o manual é importante para si?	18A12.10-Sim, porque é o meu meio de estudo.
19E. Que “coisas“ aconteceram ao longo da aula que possam ter afetado a tua aprendizagem?	20A12.10-Acho que é um pouco o facto de lermos os documentos e depois a professora ajuda-nos a desmontar os documentos, como está ali, mas enquadrado na aula.
21E. Não deves ter percebido a questão. Questionava se houve alguma coisa que possa ter acontecido e ter afetado e/ ou prejudicado a tua aprendizagem nesta aula?	22A12.10-Ah!... Não houve nada de especial.
23E.Considera que de alguma forma, as aulas e a postura da profª é diferente este ano, relativamente aos anos letivos anteriores? Porquê?	24A12.10-Ao longo destes 3 anos foi sempre igual.
25E. E a sua postura mudou relativamente aos anos letivos anteriores? Está melhor? Porquê?	26A12.10- Talvez no aspeto da responsabilidade. Sinto-me mais responsável. Mais atento.
27E.Tem algo mais que queira acrescentar?	28A12.10-Não.
2E.Então muito obrigado.	

### Aluna 11

Questões	Respostas
1E.Para o assunto da aula que acabou de estudar, quais foram os recursos que considerou mais úteis?	2A12.11-. Os documentos escritos.
3E.Porquê?	4A12.11-Têm mais exemplos reais, como por exemplo, relatos reais.
5E.O que é que aprendeu com eles?	6A12.11-Os aspetos de interpretação e leitura de documentos – É a agilidade histórica para desmembrar a informação dos documentos.
7E.Pensa que a facilidade de ler/ interpretar certos recursos tem a ver com a temática ser de um passado mais próximo de si?	8A12.11-Sim, pois assim podem-se estabelecer mais relações com o que se passa na atualidade.
9E. Quais foram os recursos mais difíceis de compreender?	10A12.11-Na minha opinião, os gráficos.
11E.Porquê?	12A12.11-Por causa dos valores, pois tenho dificuldade em analisar e tirar o essencial deles.
13E. Para que serve o texto informativo? E se este a ajuda? E porquê?	14A12.11-Ajuda-me bastante no estudo. Para os testes baseio-me só nele, pois tem os pontos fortes da matéria.
15E.Faria a sua aprendizagem sem o texto informativo?	16A12.11-Não.
17E.E o manual é importante para si?	18A12.11-Sim, muito.
19E. Que “coisas” aconteceram ao longo da aula que possam ter afetado a tua aprendizagem?	20A12.11-Não. Nada afetou.
21E.Considera que de alguma forma, as aulas e a postura da profª é diferente este ano, relativamente aos anos letivos anteriores? Porquê?	22A12.11-O método foi o mesmo. No entanto, verifica-se uma maior preocupação, pelo facto de termos exame este ano.
23E.É o peso do exame?	24A12.11-Ui!... Claro.
25E. E a sua postura mudou relativamente aos anos letivos anteriores? Está melhor? Porquê?	26A12.11-Um pouco, pois sinto-me mais madura e responsável.
27E.Tem algo mais que queira acrescentar?	28A12.11-Não.
29E.Então muito obrigado.	

### Aluna 12

Questões	Respostas
1E.Para o assunto da aula que acabou de estudar, quais foram os recursos que considerou mais úteis?	2A12.12-Os documentos escritos
3E.Porquê?	4A12.12-Primeiro, porque em grande parte dos documentos tem muita matéria. Está explicada de maneira diferente, que nos permite compreender melhor.
5E.O que é que aprendeu com eles?	6A12.12-De certa maneira o conteúdo e as competências de leitura e interpretação de documentos, pois isso ajuda-nos imenso.
7E.Pensa que a facilidade de ler/ interpretar certos recursos tem a ver com a temática ser de um passado mais próximo de si?	8A12.12-Sim, porque talvez sendo uma matéria mais presente, se estabelecem relações mais próximas com a atualidade.
9E. Quais foram os recursos mais difíceis de compreender?	10A12.12-Sinceramente não sei, mas talvez o documento 2 – este gráfico da página 96, sobre a emigração portuguesa. <b>[Recurso nº 12 - Principais destinos da emigração portuguesa (1958 a</b>



	<b>1974), Reis, A. 1990]</b>
11E.Porquê?	12AI12.12-Pelo gráfico em si. Pela maneira como o gráfico está feito. Se fosse doutra maneira, seria mais fácil – Por exemplo estes aqui da página 95 são mais fáceis. <b>[Da página 95: Recurso nº 8: - Os desequilíbrios da estrutura fundiária, 1970, por distritos (Si)]</b>
13E. Para que serve o texto informativo? E se este a ajuda? E porquê?	14AI12.12-Para mim é essencialmente para o estudo, ainda que me baseie nos documentos, também para o estudo.
15E.Faria então a sua aprendizagem sem o texto informativo?	16AI12.12-Creio que não.
17E.E o manual é importante para si?	18AI12.12-Sim.
19E. Que “coisas“ aconteceram ao longo da aula que possam ter afetado a tua aprendizagem?	20AI12.12-Não me pareceu que houvesse algo que afetasse a aula.
21E.Considera que de alguma forma, as aulas e a postura da profª é diferente este ano, relativamente aos anos letivos anteriores? Porquê?	22AI12.12-Há uma maior preocupação de nos captar a atenção e também por causa do exame.
23E. E a sua postura mudou relativamente aos anos letivos anteriores? Está melhor? Porquê?	24AI12.12-Talvez na maturidade e na maior preocupação, devido ao exame.
25E.Tem algo mais que queira acrescentar?	26AI12.12-Não.
27E.Então muito obrigado.	

### Aluno 13

Questões	Respostas
1E.Para o assunto da aula que acabou de estudar, quais foram os recursos que considerou mais úteis?	2AI12.13-A tabela B, p. 95 – porque apresenta valores exatos, bem como as datas. <b>[Rendimento cerealífero em diversos países europeus (Kg/ are) (1952-56 e 1964-66) Almeida e Barreto, 1970] - Recurso nº 9.</b>
3E.Gosta de valores concretos?	4AI12.13-Sim.
5E.O que é que aprendeu com eles?	6AI12.13-Porque é fácil fazer comparações com Portugal e outros países e respetivas diferenças – É a análise documental.
7E.Pensa que a facilidade de ler/ interpretar certos recursos tem a ver com a temática ser de um passado mais próximo de si?	8AI12.13-Talvez sim, mas também tem a ver com o gosto de cada um.
9E.Gostas mais das matérias atuais?	10AI12.13-Sim.
11E. Quais foram os recursos mais difíceis de compreender?	12AI12.13-Os textos escritos, porque é mais difícil fazer uma primeira leitura. Só numa segunda ou terceira mais atenta, enquanto num gráfico e tabela tiro logo as conclusões, pois referem-se a dados objetivos.
13E. Para que serve o texto informativo? E se este a ajuda? E porquê?	14AI12.13-É o que está aqui e é o que a setôra diz na aula, mas de forma a percebermos melhor.
15E.Faria a sua aprendizagem sem o texto informativo?	16AI12.13-Não.
17E.Faz os testes sem ele?	18AI12.13-Sem isso não conseguia fazer os testes. Há aqui partes que não consigo entender e peço à setôra e ela diz.
19E.E o manual é importante para si?	20AI12.13-Claro que sim.
21E. Que “coisas“ aconteceram ao longo da aula que possam ter	22AI12.13-Talvez as conversas que há sempre e o facto de ter sido gravada não influenciou em nada.

afetado a tua aprendizagem? Por exemplo, o facto de ter sido gravada?	
23E.Considera que de alguma forma, as aulas e a postura da prof <sup>a</sup> é diferente este ano, relativamente aos anos letivos anteriores? Porquê?	24AI12.13-Creio que não, pois acho que é a mesma.
25E. E a sua postura mudou relativamente aos anos letivos anteriores? Está melhor? Porquê?	26AI12.13-Penso que sim.
27E.Porquê?	28AI12.13-Porque ganhei mais gosto pela disciplina e talvez por ser uma matéria mais recente, tornou-se mais interessante e também por ser mais maduro.
29E.Tem algo mais que queira acrescentar?	30AI12.9-Não.
31E.Então muito obrigado.	

## ANEXO 14

### GUIÃO DA ENTREVISTA – ALUNOS 12º ANO

- 1.** Para o assunto da aula que acabaste de estudar, quais foram os recursos que consideraste mais úteis? Porquê?
- 2.** O que é que aprendeste com eles?  
(O conteúdo histórico? Um momento onde desenvolveste as competências de ler e interpretar fontes?)
- 3.** Pensas que a facilidade de ler/ interpretar certos recursos tem a ver com a temática ser de um passado mais próximo? Porquê?  
(Porque a História Contemporânea te desafia a estabelecer relações entre o passado e o dia de hoje?)
- 4.** Quais foram os recursos mais difíceis de compreender? Porquê?  
(Por não estares habituado a ler esse tipo de textos (cartoons, gráficos, ...)? Pelo tipo de linguagem?)
- 5.** Para que serve o texto informativo? (Ajuda-te para quê? Como seria a tua aprendizagem sem ele?)
- 6.** Que “coisas” aconteceram ao longo da aula que possam ter afetado a tua aprendizagem?  
(Houve muito barulho que desviou a tua atenção/ concentração? Outras situações?)
- 7.** Consideras que de alguma forma, as aulas e a postura do(a) prof<sup>o</sup> /<sup>a</sup> é diferente este ano, relativamente aos anos letivos anteriores? Porquê?
- 8.** A tua postura mudou relativamente aos anos letivos anteriores? Porquê?

\* Este guião apresenta uma série de perguntas principais, outras colocadas dentro dos parêntesis, e ou outras que podem ainda ocorrer no momento.

**Muito Obrigado!**

Paulo Pacheco

## ANEXO 15

### Entrevista ao Professor - 10º ANO “O que pensa sobre a História e o seu ensino – Professor”

Esta entrevista prende-se com o recolher de dados sobre os discursos e práticas no ensino e aprendizagem da História no ensino secundário. Destina-se a professores que lecionam esta disciplina. Ele faz parte de um projeto de Investigação em Educação. A sua colaboração é, pois, de extrema importância para a realização do projeto. Para perceber, em parte a utilização dos manuais escolares, bem como a utilização e exploração dos recursos disponibilizados por eles, e o seu papel para o desenvolvimento das competências históricas e outras nos alunos, consideramos pertinente realizar uma entrevista que contribuirá para o estudo supra citado

Os dados recolhidos respeitarão escrupulosamente o anonimato dos entrevistados.

Agradecemos a colaboração prestada, contribuindo com as informações prestadas.

Paulo Pacheco

.34 Anos de serviço

.Licenciatura em História, pela Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra e Mestrado em História Contemporânea na FLUC

.Leciona a 3 turmas:10º ano (2); 11º ano (1 de alunos com NEE)

Questões	Respostas
1E.Qual a importância que atribui às finalidades da história apresentadas na lista que se segue	2Prof10-Elas estão muito interligadas entre si, mas...  Finalidade 1-É importante porque ajuda a situar, ajuda nos contextos, contextualizando situações, etc. Fundamenta a história e a consciência histórica
3E.E relativamente à Finalidade 2?	4Prof10-É importante na sequência da Finalidade 1. Considero mesmo que a história consegue agir e antever.
5E.E a 3?	6Prof10-Para mim, a 2 e a 3 estão interligadas
7E.E no que diz respeito à Finalidade 4?	8Prof10-Obviamente.
9E.Porquê?	10Prof10-Faz parte da substância histórica e das circunstâncias.
11EA seguir tem a Finalidade 5? Que tem a dizer acerca dela?	12Prof10-É permanente quando se chama à atenção para determinadas realidades, pois desperta a sensibilidade e esta vai atuar na preservação e não destruir. Saber, para além de poder é defender.
13E.E relativamente à Finalidade 6?	14Prof10-Acho que sim.
15E-Porquê?	16Prof10-É um dos papéis da história. É a consciência cívica. É uma disciplina de cultura geral e de consciencialização, não da tomada de partido, mas de consciência e cidadania.
17E.Segue-se a Finalidade 7. O que é que esta lhe diz?	18Prof10-Vai na decorrência da consciência cívica ligada ao multiculturalismo. É ao emitir de pontos de vista sobre realidades históricas.
19E.E a Finalidade 8?	20Prof10-Sim. Vem na sequência da 7.
21.E.E relativamente à Finalidade 9?	22Prof10-Está tudo encajado – O sentido da identidade e que é reforçada, criada, construída pela história. Só se tem identidade da história nacional, quando se tem consciência das outras nacionalidades. O mesmo acontece quando saímos do país.
23E.E a 10?	24Prof10-Claro. Quanto mais não seja, mais pelo conhecimento de realidades e circunstâncias diferentes e de processos evolutivos que obrigam a mudanças e adaptações.
25E.E quanto à Finalidade 11	26Prof10-Obviamente, se um indivíduo conhece. Quanto mais conhece a realidade, mais e melhor se posiciona na realidade e se autonomiza e forma como pessoa.
27E.E a 12?	28Prof10-É essencial, o que significa a memorização – inevitável o saber situar e relacionar com outros processos. A noção de diacronia é essencial. Deve estar presente em qualquer abordagem histórica, mesmo na sincrónica.
29E.E quanto à Finalidade 13?	30Prof10-Faz parte também. Obviamente, no contexto das diferentes finalidades.

31E.A finalizar temos a Finalidade 14. O que acha dela?	32Prof10-Indiretamente.
33E. Mas considera que é uma preocupação que ocorre mais nos primeiros anos? No Básico e/ ou Secundário?	34Prof10-Quando vem a propósito. Quando perguntam “porque é?, Como? Como se chegou aqui?” Ainda hoje me aconteceu numa aula. Não me recordo agora ao certo. Tinha a ver com a Idade Média. Ah já sei! Como é que um historiador chega aqui? Falei do ANTT e lá lhes expliquei.
35E.Agora desta listagem, indique as duas que considera mais importantes e quais as razões dessas escolhas?	36Prof10-A Finalidade 6 é muito importante.
37E.Porquê?	38Prof10-Envolve todas as outras e se se passa por esta etapa, compreende manifestações estéticas, etc.
39E.E qual é a sua 2ª escolha?	40Prof10-A Finalidade 7.
41E.Porquê?	42Prof10-A definição de cidadão aberto ao mundo, tolerante e civilizado, em sentido interventivo e aberto à civilização – É a questão essencial, que inibe situações de violência, etc. É essencial para a história. Claro que está ligado à finalidade 11, por exemplo – indivíduo participativo. É inevitável um indivíduo com autonomia pessoal. Contribuímos para a formação de um indivíduo autónomo e participativo.
43E.A seguir apresento-lhe esta listagem de Características de um bom professor de história. Por favor, seleccione 2 e tente justificar-me as suas escolhas.	44Prof10-A 8.
45E.Porquê?	46Prof10-Mais uma vez é o culminar de uma boa formação e de um bom ensino da história, embora o bom não deva ser usável. Um dos alvos que deve estar presente na gestão da disciplina é o pensamento crítico e de um substrato cultural e pensar sobre ele e optar sobre ele.
47E.E qual é a sua 2ª escolha?	48Prof10-Considero também a 5. Está certo, mas é utópico ao mesmo tempo. Não podemos aceitar, daí os conflitos que temos de vez em quando. Não devemos admitir determinados desvios, quando têm a vontade de boicotar, ou de tentar pôr em causa e desafiar. Sabemos que é constante. Mas uma que considero essencial é a 12.
49E.Porquê?	50Prof10-É essencial.
51E.Para não deixar dúvidas?	52Prof10-Claro. E abrir caminho para aprenderem mais alguma coisa. Há alguns que dizem que eu fujo muito aos assuntos e outros que dizem que gostam muito. Há um aluno que tenho e que gosta, pois promove a discussão/ reflexão, quando interrompem com lógica e não do tipo: “lá está ela!”.
53E. Da lista, que a seguir lhe apresento, quais são as atividades pedagógicas/estratégias que a colega mais implementa na aula de história?	54Prof10-Isto é tudo, mas... A 3. A 5 não faço e nem concordo. Não considero rigoroso e nunca gostei. Fazer mapas “cegos” não gosto e muito menos mandar fazer. Considero não criativo. Pode ser posto em causa, mas não concordo; A 7, muito. A 11, às vezes. Mando procurar. É o pouco que faço na net. Pesquisem e eles procuram. A 14 peço muito o que é que aconteceu. Não foi aquilo importante? O que quer dizer “sarraceno”? Procura! Por acaso aprendi uma coisa gira acerca da origem da palavra sarraceno. A 9-Às vezes também fazemos para preparar testes, por exemplo. A 13, quando é possível. Também gosto. A 15, a cada passo. Esta matéria é um bocadinho chata e menos interessante, mas tem que ser analisada. Mas esta 15 faço a cada passo. Afinal como é que isto se liga?

	O que é que estivemos a dizer ontem? No fundo leram isto em casa e o que é que concluíram.
55E. A partir da lista apresentada, seleccione as 2 que MAIS gosta de fazer. Se calhar, uma 1ª e uma 2ª pela preferência?	56Prof10-A <b>2</b> gosto de fazer.
57E.Mas porquê?	58Prof10-Para os obrigar a raciocinar, a pensar, analisar e aumentar o vocabulário de que têm muita falta.
59E.E a outra?	60Prof10-A <b>7</b> , para os obrigar, precisamente a sintetizar a informação e sobre o que têm visto.
61E. E da lista escolha duas das que MENOS gosta de fazer.	62Prof10-A <b>5</b> e a <b>8</b> .
63E.E porquê?	64Prof10-A 5, porque desconfio do “rigor” da concretização da atividade. A 8, porque deve ser feito em pequenos grupos. No mínimo em pares/ grupo para se trocarem impressões e tirar dúvidas.
65E.Porque escolheu estes conteúdos históricos? Quais foram os critérios para a sua sequência?	66Prof10-Teve a ver com o timing.
66E. O manual escolar determinou as suas decisões? Como?	67Prof10-Não. Foi em termos de compasso do programa.
68E.Mas o manual é para si fundamental?	69Prof10-É fundamental. Absolutamente. É uma base de tratamento indispensável para os alunos e ponto de partida para outros textos/ documentação. É uma espécie de âncora e de lastro. Quanto mais não seja, nós trabalhamos, tendo em conta os exames finais. Precisamos de uma convergência. Se não houvesse exames não havia problema. É importante para os alunos para terem êxito e saberem mais.
70E. De todos os conteúdos escolhidos, qual foi o que considerou mais relevante?	71Prof10-A mais relevante foi a arte gótica.
72E. Porquê? Por se sentir mais à vontade?	73Prof10-Parece um conteúdo significativo para compreender a mudança nos finais da Idade Média, sobretudo a questão urbana e o germen da burguesia que corresponde a novos valores artísticos. Para além disso, obviamente, mais uma vez se pode associar este conteúdo e o seu tratamento à indispensabilidade da abordagem sociológica da arte, na sua componente histórica e não desligada do contexto.
74E. Para além dos conteúdos históricos que escolheu, poderiam/ deveriam ter estado outros presentes?	75Prof10-Não. Sinceramente não. Sobre isto chega, quanto a mim. Fala também das universidades e do ensino. Para alunos do 10º ano, considero que chega, para perceberem a transição.
76E. Das competências que os documentos oficiais apresentam, qual é para si a mais importante a desenvolver nos seus alunos?	77Prof10-Sobretudo, a interpretação de documentos, bem como a contextualização.
78E. Para a arte? A imagem?	79Prof10-Sim. É determinante e em ligação com o contexto que está a ser tratado. Por exemplo, o gótico comparado com o românico e até com o manuelino, em termos de dinâmica, mais lá para diante.
80E. Ao planificar esta aula específica, pensou em privilegiar alguma competência histórica? Qual?	81Prof10-Quando estou a analisar, por exemplo o gótico, penso em 1º, habituá-los a ver, a justificar, a sentir a sensibilidade estética. Só se consegue com o “olhar”, “ver”. Os recursos visuais como bases do “ver” e “interpretar” e não o simples “olhar” de “iniciado”, mas “reflexivo, gerador duma sensibilidade artística/ estética.

82E. Porque escolheu estes recursos? Quais os critérios para a sua sequência?	83Prof10-A escolha assentou em elementos fundamentais e indispensáveis: 2 ou 3 imagens e 2 ou 3 textos de suporte.
84E. Então o manual escolar determinou as suas decisões? Como?	85Prof10-Sim, em certa medida. Todos o pressupõem, embora tivesse levado outras imagens. Eu própria pedi para que cada aluno levasse 1 imagem do gótico e a apresentasse. Eu levei 1 ou 2 livros e eu própria apresentei. Por exemplo, relativamente às ordens mendicantes, começamos por ver “O nome da rosa”, por causa dos Franciscanos na Idade Média – É um dos temas.
86E. Viram-no na aula?	87Prof10-Não. Acabamos de ver hoje. Por exemplo, o Guilherme de Baskerville, em alternativa ao nome do papel assumido dos Dominicanos – indivíduos que são os líderes e se assumem como chefes da Inquisição.
88E. Considera que os recursos relativos ao assunto da aula disponibilizados pelo manual são adequados, desadequados, suficientes...?	89Prof10-São adequados e suficientes, se lhes abrirem pistas para outros, sobretudo, se um ou dois tiverem curiosidade em procurar. E há sempre alguns. Tenho a certeza e a esperança.
90E. Dos recursos que usou, qual é o que considera mais relevante?	91Prof10-As imagens, no que ao gótico diz respeito. Também o texto sobre as ordens mendicantes.
92E. Como os explorou? Fichas de trabalho individuais? Em Grupo? Interação professor-aluno?	93Prof10-Chamando à atenção para as inovações no domínio da técnica/ estética do edifício. Por exemplo, o arcobotante, o arco em ogiva, quebrado, etc., ou seja, as inovações técnicas que permitiram mudanças estéticas decisivas em termos de concretização do gótico. Fiz uma ficha sobre isso, que me deu um trabalho!.. Uma mini ficha de trabalho para as 2 turmas, a valer 5,5 valores.
94E. Para recuperação?	95Prof10-Sim, para contar no domínio da avaliação geral, embora residual, mas com significado. Antes disso, também fiz algumas perguntas do caderno de atividades, feitas em grupo. Houve 2 ou 3 por turma que prepararam o tema e depois trouxeram resumos, para eu corrigir, conforme eles queiram.
96E. Para além dos recursos que escolheu, poderiam/deveriam ter estado outros presentes? Quais? Porquê?	97Prof10-Se houvesse tempo e se houvesse recursos técnicos na escola, o ideal seria dar uma aula com uma sequência muito mais desenvolvida de imagens, com mais alguns textos. Se os alunos fossem mais maduros, punha-os na net, à procura de documentação sobre o assunto.
98E. Foi feita uma síntese? Por si? Pelos alunos? Por escrito (texto ou esquema)? Oralmente? T.P.C. ?	99Prof10-Claro. Evidente. Entre outras coisas, para fazerem essas sínteses, que eles depois fizeram. E depois, há alunos encarregados de fazer/ preparar o tema, que depois fizeram.
100E. Promoveu uma reflexão sobre a aprendizagem realizada?	101Prof10- Nisso, nos TPC e oralmente, escrevendo o sumário na aula seguinte, claro!
102E. Avaliou os alunos ao longo da aula?	103Prof10-Claro. Acho que isso é automático, mesmo que não se registre no imediato.
104E. Se desse a aula de novo, mudaria algum dos seus procedimentos? Qual? Porquê	105Prof10-Como digo, se tivesse mais recursos visuais com qualidade, teria mais piada, tal como se dá História das Artes Visuais, como dei no José Estêvão [ <i>Escola Secundária José Estêvão, ou como muitos ainda dizem Liceu José Estêvão, situado no centro da cidade de Aveiro</i> ], em que tive 2 anos, em que os alunos seguiam para arquitetura, etc. Permite mais dinâmica e mais qualidade na informação, no sentido analítico, em termos técnicos e estéticos. A imagem é fundamental, neste contexto.
106E. 82E. Obrigado pela sua disponibilidade e colaboração.	

## ANEXO 16

### Entrevista ao Professor – 11º ANO “O que pensa sobre a História e o seu ensino – Professor”

Esta entrevista prende-se com o recolher de dados sobre os discursos e práticas no ensino e aprendizagem da História no ensino secundário. Destina-se a professores que lecionam esta disciplina. Ele faz parte de um projeto de Investigação em Educação. A sua colaboração é, pois, de extrema importância para a realização do projeto. Para perceber, em parte a utilização dos manuais escolares, bem como a utilização e exploração dos recursos disponibilizados por eles, e o seu papel para o desenvolvimento das competências históricas e outras nos alunos, consideramos pertinente realizar uma entrevista que contribuirá para o estudo supra citado

Os dados recolhidos respeitarão escrupulosamente o anonimato dos entrevistados.

Agradecemos a colaboração prestada, contribuindo com as informações prestadas.

Paulo Pacheco

#### Entrevista efetuada a 2012.02.17 – 10h30

.37 Anos de serviço

.Licenciatura em História, pela Faculdade de Letras da Universidade do Porto

.Leciona a 5 turmas: 7º ano (**2**); 9º ano (**2**); 11º ano (**1**)

Questões	Respostas
1E.Qual a importância que atribui às finalidades da história apresentadas na lista que se segue	2Prof11-Tenho que as ler todas. Valorizo todas
3E.Mas porquê?	4.Prof11- Porque é uma preocupação recorrente. Porque tudo é focado.
5E.Mas desta listagem quais são as duas que considera mais importantes	6Prof11-Tenho que as ler todas mais uma vez. Considero a <b>6</b> muito importante e a <b>11</b> , muito importante.
7E.Porquê a 6 e a 11?	8Prof11-A <b>6</b> é o nosso grande objetivo. Procurar gente esclarecida. A <b>11</b> , porque pretende-se que pensar pela cabecinha deles é muito difícil. Andam arrastados pela onda que saibam ser verdadeiros cidadãos. Não é o caso. Ainda hoje lhes disse que não de levar com toda a situação do país que se vive.
9E.Da listagem das características de um bom professor de história, que a seguir lhe apresento, seleccione as 2 que considere mais relevantes.	10Prof11-Isto é muito complicado. Está tudo implícito. Não é fácil. Faço esta ( <b>11</b> ). Preocupo-me muito com este aspeto. Embora às vezes é um pouco complicado. Gosto de ir pela conversa deles, do sentido do interesse deles: as questões que eles levantam, dão para seguirmos o assunto, o interesse demonstrado pelos alunos. No 9º ano nem me ouvem. <b>[risos]</b> . Mas é a verdade  A <b>2</b> – valorizo o manual. Mas é a verdade
11E.Porquê?	12Prof11- Porque é o nosso instrumento fundamental e para o aluno também.
13E. Da lista, que a seguir lhe apresento, quais são as atividades pedagógicas/estratégias que a colega mais implementa na aula de história?	14Prof11- A 1,3, 4, 5 – Não fazemos muito. Não temos tempo; a 6, por vezes oralmente; a 8, a 9, nem por isso. Não dá para fazer em grupo, tal como a 10. A 13 comemoramos para chamar à atenção, alertando para a data. A 14 às vezes, sobretudo no complementar chamo muito à atenção de aspetos que já vem de trás e estão atuais.
15E. A partir da lista apresentada, seleccione as 2 que MAIS gosta de fazer.	16Prof11-Agora não gosto nada, mas vejamos. A <b>2</b> : Exploração oral de textos verbais escritos. É uma forma de os canalizar para as questões a tratar. É mais prático, em termos de registo, até porque são umas “cabecinhas de vento”.
17E. E a outra?	18Prof11-A 4, para os situar em termos de tempo e de espacialidade. É importante pois perdem-se no tempo. E no complementar têm muitas dificuldades em situar-se no tempo e no espaço.
19E. Considera uma preocupação recorrente?	20Prof11-Claro. É importante no básico, como no secundário.



21E. E da lista escolha duas das que MENOS gosta de fazer.	22Prof11-Não há propriamente nada que não goste. É difícil
23E. A, ou As que menos faz? Não será?	24Prof11- A net. (11)
25E. Porquê?	26Prof11-Porque muitas das vezes não é muito apelativo. Sou de outra época. Muitas vezes, também porque não tenho tempo com os pequenitos. Onde as uso é só no complementar.
27E. É por falta de meios?	28Prof11-Também é verdade.
29E.Porque escolheu estes conteúdos históricos	30Prof11 – Aconteceu de forma natural. O manual é que determinou de facto as decisões.
31E. O manual é fundamental?	32Prof11 – Sem dúvida. Ele é a base de tudo. Sem ele nada feito. Não dispomos de muitos materiais que substituam o manual, Embora os meninos se esqueçam muitas vezes dele.
33E. Para a aula?	34Prof11 – Sim, sim!
35E.De todos os conteúdos escolhidos, qual foi o que considerou mais relevante?	36Prof11 – As invasões francesas e a perda do Brasil.
37E. Sentiu nos alunos esse interesse?	38Prof11 – Sei lá? Coitados. É tudo muito relativo. Acho que acharam piada à situação. Isto é assim. Estão preocupados com a matéria anterior, porque sairá para o teste. Não estão a interiorizar. A partir do momento que passa o teste, voltam a preocupar-se.
39E. Encararam a aula de ânimo leve?	40Prof11 – Sim. Estavam mais preocupados com a matéria anterior.
41E.Para além dos conteúdos históricos que escolheu, poderiam/ deveriam ter estado outros presentes?	42Prof11 – Se calhar sim.
43E. Por exemplo? Que conteúdos mais a aflorar aqui e que poderia ter sido aviltado?	44Prof11 – Não sei. Tem a ver com o programa, não é? Orientamo-nos pelo programa. Outros conteúdos exigiriam uma apresentação diferente. Às vezes, há um assunto em que vamos mais além, mas procuro não fugir do que aqui está. O manual segue o programa. No complementar dá para nos adiantarmos um pouco mais, devido à carga horária. Agora no básico não dá.
45E. Das competências que os documentos oficiais apresentam, qual é para si a mais importante a desenvolver nos seus alunos?	46Prof11 - Sei lá?
47E. Pelo que disse anteriormente relativamente às finalidades, a espacialidade? O tempo?	48Prof11 – é importante situarem-se no tempo e no espaço, para não desatnarem, em termos de contextualização, se não, como metem isto na cabeça, como vêm as situações que se lhes apresentam?
49E. Ao planificar esta aula específica, pensou em privilegiar alguma competência histórica? Qual?	50Prof11 – A contextualização em geral.
51E. Porquê?	52Prof11 – Pelas mesmas razões da questão anterior.
53E. Porque escolheu estes recursos? Quais os critérios para a sua sequência?	54Prof11 – Escolhi estes que estavam aqui. [manual] Até podia ter usado a transparência, mas não usei. Usei os textos, o mapa e as gravuras todas. Adoraram ver estes homens estranhos e a Dª Maria, que era feiinha. Embora a beleza é relativa, mas eles acharam que não. Ficaram escandalizados o casamento do tio com a sobrinha (D. Miguel com Dª Maria da Glória). O casamento era apenas um contrato e todos os anos acontecia. D. João VI era muito gordo.
55E. Então o manual escolar determinou as suas decisões? Como?	56Prof11 – Sim foi.
57E. Considera que os recursos relativos ao assunto da aula disponibilizados pelo manual são adequados, desadequados,	58Prof11 – São adequados.

suficientes...?	
58E. Acrescentaria mais algum?	59Prof11 – Sim, mas transparências, que acabei por não utilizar.
60E. Por falta de tempo?	61Prof11 – Não.
62E. Dos recursos que usou, qual é o que considera mais relevante? Porquê?	63Prof11 – Todos. Quer o texto, quer a imagem.
64E. Como os explorou? Fichas de trabalho individuais? Em Grupo? Interação professor-aluno?	65Prof11 – Explorei-os oralmente e recorrendo à interação professor/ aluno.
66E. E fichas de trabalho/ grupo?	67Prof11 – Não.
68E. Para além dos recursos que escolheu, poderiam/deveriam ter estado outros presentes? Quais? Porquê?	69Prof11 – Outros podiam – claro! Transparências e afins.
70E. Foi feita uma síntese? Por si? Pelos alunos? Por escrito (texto ou esquema)? Oralmente? T.P.C. ?	71Prof11 – A síntese é feita sempre. Feita posteriormente, na aula seguinte.
72E. Como?	73Prof11 – Feedback para os situar e os fazer recordar, o que foi trabalhado. E muitas vezes são precisas.
74E. Promoveu uma reflexão sobre a aprendizagem realizada? Como? Por escrito? Oralmente?	75Prof11 – Sim, mas sempre oralmente, embora às vezes, por escrito.
76E. Avaliou os alunos ao longo da aula? (grau de participação/ interesse /aprendizagem...) Como? Por escrito? Oralmente?	77Prof11 – Sim, pela participação e interesse
78E. Se desse a aula de novo, mudaria algum dos seus procedimentos? Qual? Porquê	79Prof11 – Acho que não. Fazia exatamente igual.
80E. Porquê?	81Prof11 – Porque resultou e os objetivos foram atingidos.
82E. Obrigado pela sua disponibilidade.	

## ANEXO 17

### Entrevista ao Professor – 12º ANO “O que pensa sobre a História e o seu ensino – Professor”

Esta entrevista prende-se com o recolher de dados sobre os discursos e práticas no ensino e aprendizagem da História no ensino secundário. Destina-se a professores que lecionam esta disciplina. Ele faz parte de um projeto de Investigação em Educação. A sua colaboração é, pois, de extrema importância para a realização do projeto. Para perceber, em parte a utilização dos manuais escolares, bem como a utilização e exploração dos recursos disponibilizados por eles, e o seu papel para o desenvolvimento das competências históricas e outras nos alunos, consideramos pertinente realizar uma entrevista que contribuirá para o estudo supra citado

Os dados recolhidos respeitarão escrupulosamente o anonimato dos entrevistados.

Agradecemos a colaboração prestada, contribuindo com as informações prestadas.

Paulo Pacheco

#### Entrevista efetuada a 2012.05.04 – 11h15

.32 Anos de serviço

.Licenciatura em História, pela Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra

.Leciona a 4 turmas: 8º ano (1); 9º ano (1); 12º ano (1) e Diretora de Turma do 8º ano.

Questões	Respostas
1E.Qual a importância que atribui às finalidades da história apresentadas na lista que se segue	2Prof12-Tenho que as ver. Valorizo muito a 1. É importantíssimo.
3E. Porquê?	4Prof12-Primeiro, porque os miúdos precisam de identificar e valorizar os acontecimentos, para terem uma referência, para os ajudar a compreender os factos. É mais fácil olhar para aquela referência. Valorizo muito esta finalidade, porque serve de referência.
5E.E relativamente à segunda finalidade?	5Prof12-Sim, Sim. Tem que ser, até porque só eles entenderão o futuro se conseguirem perceber isto, portanto, estas maneiras de pensar, os atos de agir e acontecimentos. Pronto, só assim podem perceber o futuro. Muitas vezes é na perspetiva, primeiro de conhecer a história, mas como também de os preparar para o futuro. Aliás esta 2, eu normalmente eu ligo com uma que já vi aqui. Espera aí que eu já te digo!
6E. Qual é?	7Prof12-Já lá vou. Autonomia não. Onde é que está aquela de?... Ah! A 6: “contribui para a educação de um futuro cidadão ativo e participativo” – Só se eles compreenderem os atos, maneiras de pensar e agir, é poderão, eu acho que os ajuda também.
8E. É uma forma de ganharem maturidade?	9Prof12-E também ajudar a “construi-los” como pessoa. Certo?
10E.Então já faz a ligação com a 2 e com a 6?	11Prof12-Com a 2 e a 7.
12E.Com a 6.	13Prof12- Exato! Ai credo! Com a 6.
14E.Relativamente à 3, por exemplo?	15Prof12- <b>[Lê a finalidade baixinho]</b> . Sim, sim! sempre! Sempre! Sempre! Ainda hoje, por acaso estava a fazer referência até ao facto do Obama, portanto ter dito que abandonava o Afeganistão. Estávamos nessa parte. Eles tinham ouvido. Às vezes eles não prestam atenção aquilo que ouvem, mas depois quando tu chamas à atenção, eles até “ah!”. Ouvi ontem.
16E. Eles são capazes de fazer a ligação?	17Prof12- Sim exatamente! Eu ouvi ontem, ou ouvi hoje!
18E.E aqui em relação à 4?	19Prof12-É mais ou menos.
20E.A questão estética...	21Prof12-É. Sim está presente, e tal, mas se calhar não com tanto. Não valorizo tanto, como valorizo os outros acontecimentos.
22E.Também porque não é 1	23Prof12-Um dos núcleos importantes de desenvolvimento para o exame. Eu

dos ...	também penso nesse aspeto prático, não é? - Sensibiliza para a preservação do património...Eu sempre que posso.
	24Prof12-Na 6 já falei.
25.Em relação à 7?	26Prof12-Ah sim! Sim! Sempre.
27E.Desde o básico, se calhar.	28Prof12-Sim, sempre. É engraçado, mesmo quando falamos na descolonização muito a questão de, de ...Até fazendo a ligação com os acontecimentos atuais – a questão que ouvimos falar do Ruanda, do Sudão explicar a partilha da África, porque as fronteiras não foram feitas de acordo com as fronteiras naturais dos povos, portanto isso reflete-se nestes conflitos. Faço sempre que posso, não é? Faço sempre esta ligação.
29E. E a 8?	30Prof12-Sempre também, talvez até pelo que fui dizendo atrás, não é? Fazendo sempre recorrendo à atualidade e até à época em que nos reportamos. Fazendo sempre que posso a ligação dos documentos com opiniões diferentes.
31E.Fazendo uma comparação e ligação?	32Prof12-Exatamente e portanto, por exemplo, quando eu fui à Bélgica até passei o filme na aula de substituição “ A queda do Hitler”. Embora seja um filme polémico, porque às vezes, parece que valoriza o Hitler, portanto, é um filme que, por exemplo, o Shindler não tem nada de polémico, não é? A gente já sabe aquilo é culpar o nazismo. Eu sabia que o filme poderia ser polémico, mas achei que eles têm que ver
33E.Outras perspetivas	34Prof12-Até para cimentar aquelas que escolheram.
35E.A 9?	36Prof12- Sempre.
37E.É constante?	38Prof12-Sempre apelar à história nacional, mesmo quando damos um acontecimento internacional falar naquilo que se passava aqui nessa altura.
39E.E a 10	40Prof12- Ah sim, mas agora como, não sei. É uma coisa que se vai fazendo, mas não sei.
41E.É de forma inconsciente?	42Prof12-Sim
43E.E a 11?	44Prof12-Sim a autonomia pessoal sempre, sempre.
45E. E a 12?	46Prof12-Sempre, sempre, obrigatoriamente, até mapas, eu até desenho mapas. Desenho, faço mapas, para eles entenderem. Ainda ontem, Ontem não. Na 4ª feira fiz um de Portugal e dos EUA, muito mal feito, para eles perceberem, o México, aquelas uniões comerciais, tratados comerciais, como se formaram.
47E.Até para eles perceberem?	48Prof12-Sempre, sempre.
49E.No fundo, até para evitar anacronismos.	50Prof12-Exatamente, sempre, sempre, para evitarem anacronismos, sempre! O problema também não é fácil, mas pronto.
51E.E a 13?	52Prof12-Sim, sim. Nem sempre, mas sim. Olha eles fazem sempre um resumo da aula anterior e isto, portanto é oral, certo? Eles fazem sempre trabalhos de casa. Neste 3º período eu paro um pouco os trabalhos de casa, até porque já estamos muito próximos do exame. E portanto já praticaram essas competências e como o período é pequeno, alivio essa parte, para se dedicarem mesmo. Fazem trabalhos de grupo. Por ano normalmente fazem. No 10º e 11º fazem 2 trabalhos de grupo e no 12º ano 1 no 1º período. Portanto fazem sempre, sempre, obrigatoriamente. Fazem trabalhos de grupo muito engraçados.
53E.São alunos com outras capacidades	54Prof12-Sim. E portanto, por exemplo, o computador, os power points, muito engraçados, com música, filmes
55E. O aspeto tecnológico.	56Prof12-Sim.
57E. E a 14?	58Prof12-Sim este ano nem tanto. No 10º ano falo, mas neste ano não.
59E.Desta listagem indique duas que considera mais importantes e quais as razões da sua escolha?	60Prof12-A 1”Identifica e valoriza nomes de agentes históricos/ acontecimentos importantes” – sem dúvida nenhuma.
61E.E porquê?	62Prof12-Porque os miúdos precisam de se identificar com alguma coisa. Precisam de se identificar.
63E.E a outra?	64Prof12- Se calhar a 6 “Contribui para a educação de um futuro cidadão ativo e participativo”, embora claro que isto no geral, considero mais importante, embora neste ano-12º ano isto é um pouco protelado, já não é tão enfatizado, porque estamos a prepará-los para o exame, não é? Enfatizei muito isto no 10º e 11º ano, agora não é tão enfatizado.

65E.Enfatiza isto na perspectiva do ativo e participativo, mas na perspectiva do exame.	66Prof12-Exato. Exatamente e mesmo àquilo que eles somem e aquilo que eles tiveram nos anos anteriores e agora nesta questão e mesmo do exame
67E.Aquele aspeto mais globalizante, se calhar não só do secundário, mas também do básico.	68Prof12-Exatamente isso mesmo. Eu lembro-me, por exemplo, no 10º ano nestes alunos, ainda ontem se lembraram... Engraçado. Dei-lhes o discurso do Obama-aquele discurso do Obama, que ele fez aos estudantes e por acaso, vocês lembram-se, quando no Afeganistão pronto. Vocês lembram-se do discurso? Ai pensamos que tinha sido em geografia! Lembram-se do discurso, mas não o associaram à disciplina. É engraçado!
69.Então esta parte está. Levando às características de um bom professor de história, temos aqui uma listagem de um bom professor de história e pretenderia que dentro desta listagem, analisando-as com um pouco de calma, gostaria de saber quais as duas que considera mais importantes. Ou eventualmente outra característica que não esteja ai, mas que considere mais importante?	70Prof12- Para já, a que considero mais importante, a <b>8</b> “Promove o desenvolvimento do pensamento crítico” – isso acho que ...
71E.E porquê?	72Prof12-Fundamental os cidadãos atuais têm que ter pensamento crítico e a história tem um papel... Um dos papéis mais importante da história é promover o pensamento crítico e eles só podem se conhecerem a história, se não, não vale a pena.
73E.Até está a fazer a ligação em parte a ligação também com a finalidade 6, não é?	74Prof12-Exatamente.
75E.No sentido crítico como pessoas, não é?	76Prof12-Exatamente. E depois a <b>3</b> “Explica como a história se constrói”, acho fundamental. E depois o resto vem por acréscimo: valorizar o manual, promover as competências de leitura, claro. Quer dizer, o resto vem por acréscimo, mas estas duas considero que um professor é obrigado a esclarecer as dúvidas dos alunos, claro.
77E.Issso acaba por ser recorrente e de prática diária.	78Prof12- Exatamente. Portanto, as outras têm que ser.
79E.Mas voltando à 3, explicar a forma como a história se constrói. Em que sentido?	80Prof12-No sentido do método e não só e do homem como protagonista, perceber que foram pessoas como nós e como eles que fizeram tudo e a forma gradativa da forma. Na perspectiva de que foi o homem que foi construí-la como interveniente.
81E. Da lista, que a seguir lhe apresento, quais são as atividades pedagógicas/estratégias que a colega mais implementa na aula de história?	82Prof12-Esta não é. Ah sim!.
83E.Pode ir dizendo aquelas que mais implementa.	84Prof12-Exato. É portanto. A <b>1</b> “Explorar oralmente o texto informativo do manual”, pronto. Depois “Exploramos oralmente textos verbais escritos (2), “Exploramos oralmente mapas, gráficos, barras cronológicas, esquemas, etc” (4), “Fazemos por escrito sínteses da aprendizagem (6), “fazemos oralmente sínteses da aprendizagem” (7). Sobretudo isto. E depois claro, a avaliação é normal!
85E.No fundo está a dizer o que mais recorrentemente pratica.	86Prof12-É.
87E.Mas que MAIS gosta de fazer?	88Prof12-A que mais gosto de fazer? A <b>2</b> : Exploramos oralmente textos verbais escritos”
89E.E porquê?	90Prof12- Porque se forem textos históricos ou historiográficos, eu acho que o aluno consegue ir buscar, consegue ele próprio ir buscar a informação que está no texto

	informativo porque depois o aluno pode ir ao texto informativo buscar a informação ali.
91E.E a outra?	92Prof12- Gosto muito também da <b>4</b> “Exploramos oralmente mapas, gráficos, barras cronológicas, esquemas, etc”, porque os alunos no início de cada unidade pego sempre na barra cronológica e se tem um mapa, no mapa, portanto exploramos ali no início da unidade. Estamos ali a explorar.
93E.Aquela questão da cronologia e da localização no espaço e no tempo.	94Prof12-Exatamente – o espaço e o tempo. Para eles é mais objetivo, se não eles depois perdem-se
95E.Para eles se guiarem.	96Prof12-Exatamente. É um guia.
97E. E a partir dessa listagem, quais são aquelas duas que MENOS gosta de fazer e quais os motivos?	98Prof12-A que menos gosto de fazer...
99E.Se calhar temos que as fazer todas, não é?	100Prof12-É. Não gosto muito dos trabalhos de grupo, Não é não gostar. É a <b>10</b> “Desenvolvemos pequenos projetos em pares/ grupos”, porque tenho dificuldade em avaliar o trabalho em avaliar o trabalho individual no grupo.
101E.Tem dificuldade em avaliar o trabalho individual.	102Prof12-É só essa a razão. Até gostava de trabalhar mais em grupo. Se soubesse avaliar bem o trabalho feito em grupo
103E.É a dificuldade real em objetivar	104Prof12-E depois eles vêm sempre dizer que aquele trabalhou mais e aquele não fez...
105E.Não é por achar que eles não gostam de fazer?	106Prof12-Não, é pela dificuldade em depois avaliar o trabalho. Eles gostam e eu acho que até há coisas importantes, mas depois na avaliação surgem sempre problemas. Eles fazem sempre, mas como eu disse, este ano só fizeram 1. Nos outros anos fazem 2 ou 3, normalmente, 1 por período. Só que é difícil porque depois há sempre queixas. Mesmo com as fichas de avaliação
107E.Tem a ver com a competição.	108Prof12-Exatamente e tem a ver com a dificuldade que eles têm em serem cidadãos. Porque eles não sabem esta coisa da responsabilidade, eles não a têm.
109E. E a outra que menos gosta?	110Prof12-A que menos gosto, a <b>11</b> “Usamos a net e / ou outras TICs”, por questões logísticas, embora este ano melhorou. Já consegui alguma coisa, mas não há net nas salas.
111E.Dificuldades por mera incompatibilidade	112Prof12-Exatamente, depois vais para uma sala, não tens computador, tens que preparar a sala 20 e tal não tem computador. Vais pedir um computador e ele não funciona. E depois também não sou nenhuma expert.
113E.Mas eles são.	114Prof-Eles envergonham-me.
115E.E em relação aos conteúdos históricos? Quais foram os critérios para a sua sequência? Partimos para a aula propriamente dita.	116Prof12-Não foi exatamente. Primeiro, porque é Portugal e acho que se deve recorrer sempre à história de Portugal. O secundário está todo mal organizado, põem ali Portugal, parece que foi posto a martelo. Pôs-se um bocadinho continuidade. Parece que o puseram ali a martelo, pronto.
117E.Considera que todo o programa deveria ser revisto?	118Prof12-Teria que ser.
119E.E valorizando mais a história de Portugal?	120Prof12-Acho a história de Portugal e depois a sua sequência lógica. Haver um fio condutor no programa.
121E.Não há uma ligação entre A História universal com a História de Portugal?	122Prof12-Exato às vezes, mesmo na história universal, às vezes vai-se atrás e à frente. Os miúdos ainda não consegue, Nós conseguimos na faculdade mas muito a custo às vezes. Eles não têm idade. Eles têm que ter um fio condutor. Tu fazes essas relações, mas eles não. Mesmo que batalhes o dia todos, não consegues.
123E.E em relação ao manual escolar. Foi ele que determinou as suas decisões?	124Prof12-Foi. Foi e foi porquê? Porque é o instrumento de trabalho dos miúdos.
125E.Continua a ser fundamental?	126Prof12-Continua a ser fundamental. Eu se pudesse construía um manual escolar eu. Eu se pudesse pegava, rasgava folhas daquele e daquele e fazia um manual escolar, porque alguns pecam um pouco por defeito e não sei quê, mas é importante nesta fase terem um manual escolar. Eles não conseguem orientar-se. Mesmo que tu acrescentes uns esquemas, umas sínteses é preciso terem um manual.

127E.Sente isso na postura deles	128Prof12-Sempre.
129E.Para o trabalho deles, como orientador.	130Prof12-Como orientação
131E.De todos os conteúdos escolhidos, qual foi o que considerou mais relevante? E porquê?	132Prof12-Sobretudo aquela... Acho que foi nesta aula, aquela evolução do imobilismo político. Esta parte do imobilismo político. Acho que foi importantíssimo para eles perceberem o que vem a seguir.
133E. O período do salazarismo	134Prof12-Exatamente, aquela primeira parte do salazarismo relativa à tentativa de abertura, a questão do Norton de Matos, o facto de Portugal não mexer
135E. E de não progredir	136Prof12-Exatamente.
137E.Para além destes conteúdos considera que poderiam ter estado presentes outros, por exemplo? Dentro deste âmbito cronológico poderia ter havido outro conteúdo?	138Prof12-Exato. Pois era isso que pensando bem, não sei.
139E.Ou considera que era mais que suficiente?	140Prof12-Acho que é suficiente é. Acho que está bem representado relativamente à emigração à questão económica, está muito bom e que foi analisado. Eu acho que sim.
141E. E relativamente às competências que os documentos oficiais apresentam, qual é para si a mais importante a desenvolver nos seus alunos? Estamos a fazer o paralelo entre a aula e o que os programas vão apontando.	142Prof12-Sim, sim.
143E.Não tem aí. (na folha com as listagens das finalidades, APs, CPS..)	144Prof12-Sobretudo uma competência extremamente importante é eles saberem pegar num texto, analisar e daí tirar as conclusões desse texto.
145E.É a análise e interpretação	146Prof12 – É fundamental. Outra competência que também acho importante é a síntese. Portanto depois saber fazer a síntese.
147E.É a linha orientadora	148Prof12-Exatamente. Fazer a análise e depois fazer a síntese daquilo que leu e compreendeu.
149E:neste nível continua a achar muito importante.	150Prof12-E eles não têm.
151E. Ao planificar esta aula específica, pensou em privilegiar alguma competência histórica? Qual?	152Prof12 – Sim, sim, foi. A competência foi a de conhecer a realidade portuguesa do período salazarista., conhecer sobretudo o imobilismo. Não só político, mas o imobilismo, até podemos dizer, económico e social.
153E.Conhecimentos históricos?	154Prof12-Conhecimentos históricos – exatamente. Nós dizemos imobilismo social, podemos dizer um imobilismo porque h houve emigração, mas porque no país não foi capaz de resolver os pro lemas económicos e sociais da população . É neste sentido. Era um país que não se abria, que queria ficar orgulhosamente só e fechado e portanto foi isso que quis mostrar aos alunos. Só depois perceberem o porquê do resto.
155E. No fundo está a falar mais do que as competências transversais, mas neste caso, mais as competências específicas.	156Prof12-Exatamente, as competências específicas da história.
156E. E depois relativamente aos recursos propriamente ditos. Porque escolheu estes recursos? Quais os critérios para a sua sequência?	157Prof12-Porque primeiro, porque a sequência foi a do manual e segundo, porque estes eram os mais fáceis dos alunos terem à mão. Foram aqueles que para eles eram os que tinham à mão. Se por qualquer motivo falha o computador, ou falha o retroprojektor, portanto, nós temos que ser os recursos do manual. É aproveitar ao máximo aquilo que temos.

158E. Então já me está a responder à questão seguinte, se o manual escolar determinou as suas decisões? E como?	159Prof12-Sim, sim.
160E.Foi então o fio condutor?	161Prof12-Sim foi.
162E. Relativamente aos recursos da aula disponibilizados pelo manual são adequados, desadequados, suficientes...?	163Prof12-São adequados e suficientes.
164E. Dos recursos que usou, qual é o que considera mais relevante? Porquê?	165Prof12-Já não me lembro.
166E.Tinha gráficos, tabelas, fotografias...	167Prof12-Foram os textos escritos. Os documentos históricos e historiográficos.
168E. Como os explorou? Fichas de trabalho individuais? Em Grupo? Interação professor-aluno?	169Prof12-Na aula, a interação professor-aluno.
170E.A pergunta/ resposta?	171Prof12-A pergunta/ resposta exatamente.
172E. Foi feita uma síntese? Por si? Pelos alunos? Por escrito (texto ou esquema)? Oralmente? T.P.C. ?	173Prof12-Na aula seguinte.
174E.Tem a ver com aquela questão da síntese.	175Prof12-Exatamente. E depois foi apresentada uma síntese em acetato na aula seguinte. Normalmente fazemos assim, na aula seguinte. Às vezes fazemos ao longo da aula, assunto a assunto, bocadinho a bocadinho. A síntese foi feita na aula seguinte
176E.Funciona como feedback.	177Prof12-Sim, sim. Há sempre um feedback da aula anterior. Há sempre em todas as aulas.
178E.E em relação aos recursos que escolheu, poderiam/deveriam ter estado outros presentes eventualmente? Quais e Porquê?	179Prof12-Acho que chegou.
180E.Considera que não seriam precisos mais?	181Prof12-Não estou a ver nenhum em particular que pudesse, porque estava em termos de fotografias, imagens, estava... Acho que sim. Tabelas, acho que foram todos analisados.
182E. Promoveu uma reflexão sobre a aprendizagem realizada? Como? Por escrito? Oralmente?	183Prof12 – Acho que sim.
184E.E de que forma?	185Prof12-Por escrito e em trabalho de casa
186E.Portanto oralmente e por trabalho de casa.	187Prof12-Sim, sim exatamente.
188E. E depois em relação à avaliação da aula? Avaliou os alunos ao longo da aula? (grau de participação/ interesse /aprendizagem...) Como? Por escrito? Oralmente?	189Prof12 – Perguntas orais.
190E.Pelo grau de participação?	191Prof12-Participação, solicitação exatamente.
192E.E trabalho escrito pela síntese.	193Prof12-E escrito também e oralmente também
194E. Se desse a aula de novo, mudaria algum dos seus procedimentos? Qual? Porquê? A sequência eventualmente...	195Prof12 – Se calhar no aspeto económico tinha insistido mais um bocadinho, porque depois notei na aula seguinte. Tive que voltar ao aspeto económico., Porquê? Porque nós partimos do pressuposto que os alunos relativamente aos conhecimentos anteriores, que eles já os adquiriram e não os adquiriram e porque vi que no trabalho de casa, faltava no aspeto económico, nos planos de fomento,



	etc. Faltava ali qualquer coisa. E foi isso que eu fiz. E portanto tinha insistido mais no aspeto económico.
196E.E pelo facto de estar a dar o 12º ano, tem algumas práticas pedagógicas diferentes das que utiliza quando leciona turmas do 10º ou 11º ano? E porquê?	197Prof12 – Tenho. Insistir muito mais nos trabalhos de casa. Para eles treinarem.
198E.Para criarem mais hábitos de trabalho?	199Prof12-Sim e a parte escrita e treinarem a parte escrita e saberem organizar-se. Saberem fazer um esqueleto duma resposta.
200E.E isso é a preocupação pelo exame?	201Prof12-Ah sempre. É verdade.
202E.No fundo são os alunos que vão ser avaliados, mas também o professor em parte?	203Prof12-Sim, porque o professor também é avaliado no exame. Quer se queira quer não, também é avaliado.
204E.Mais alguma coisa que queira acrescentar à aula, à sua orientação, sequencialidade?	205Prof12-Não quero acrescentar mais nada.
206E.Então obrigado.	207Prof12-Obrigada.

## ANEXO 18

### Pedido de autorização aos Encarregados de Educação: Questionário aos alunos

#### Exm<sup>o</sup> (a) Sr. (a) Encarregado(a) de Educação,

Eu, Paulo Bernardo de Magalhães Pacheco, Professor de História, a desenvolver um projeto de investigação em Educação sobre os discursos e práticas no ensino e aprendizagem da História no Ensino Secundário, procuro recolher as opiniões dos alunos sobre a História e o seu ensino/aprendizagem, venho por este meio solicitar a sua autorização para que o(a) seu (sua) Educando(a) responda a um questionário sobre a tema acima descrito. Este será respondido, respeitando o total anonimato.

Coloco-me a V. disposição para eventuais esclarecimentos.

Obrigado pela sua atenção.

Autorizo

Não Autorizo o(a) meu (minha) educando(a), aluno(a) do \_\_\_\_ °ano, turma \_\_\_\_ da Escola Secundária \_\_\_\_\_ a responder ao questionário.

---

(Assinatura do(a) Encarregado(a) de Educação

\_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_

## ANEXO 19

### Pedido de autorização aos Encarregados de Educação: Entrevistas aos alunos

#### Exm<sup>o</sup> (a) Sr. (a) Encarregado(a) de Educação,

Eu, Paulo Bernardo de Magalhães Pacheco, Professor de História, a desenvolver um projeto de investigação em Educação sobre os discursos e práticas no ensino e aprendizagem da História no Ensino Secundário, procuro recolher as opiniões dos alunos sobre a História e o seu ensino/aprendizagem, venho por este meio solicitar a sua autorização para que o(a) seu (sua) Educando(a) responda a uma entrevista após a realização de uma das aulas. Esta respeitará o total anonimato.

Coloco-me a V. disposição para eventuais esclarecimentos.

Obrigado pela sua atenção.

Autorizo

Não Autorizo o(a) meu (minha) educando(a), aluno(a) do \_\_\_ °ano, turma \_\_\_ da Escola Secundária \_\_\_\_\_ a responder ao questionário.

---

(Assinatura do(a) Encarregado(a) de Educação

\_\_\_ / \_\_\_ / \_\_\_