



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Angelina Lopes Luís Aguiares Ngungui

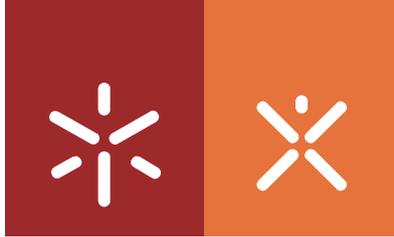
**CONSTRUIR CONHECIMENTO HISTÓRICO
EM CONTEXTO ANGOLANO: um estudo em
torno de uma experiência de "aula oficina"**

**CONSTRUIR CONHECIMENTO HISTÓRICO
EM CONTEXTO ANGOLANO: um estudo em
torno de uma experiência de "aula oficina"**

Angelina Lopes Luís Aguiares Ngungui

UMinho|2017

março de 2017



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Angelina Lopes Luís Aguires Ngungui

**CONSTRUIR CONHECIMENTO HISTÓRICO
EM CONTEXTO ANGOLANO: um estudo em
torno de uma experiência de "aula oficina"**

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

Trabalho efetuado sob a orientação da
Professora Doutora Isabel Barca

março de 2017

DECLARAÇÃO

Angelina Lopes Luís Aguiares Ngungui

Endereço eletrónico: aguiaresa@gmail.com

Título da tese de doutoramento:

CONSTRUIR CONHECIMENTO HISTÓRICO EM CONTEXTO ANGOLANO: um estudo em torno de uma experiência de “aula oficina”

Ano de conclusão: 2017

Doutoramento em Ciências da Educação

Especialidade de Educação em História e Ciências Sociais

É autorizada a reprodução parcial desta tese, apenas para efeito de investigação, mediante declaração escrita do interessado que a tal se compromete

Universidade do Minho, 02/03/2017.

Assinatura: Angelina Lopes Luís Aguiares Ngungui

DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE

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

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

Universidade do Minho, 02 de março de 2017

Angelina Lopes Luís Aguires Ngungui

Assinatura: Angelina Lopes Luís Aguires Ngungui

Dedicatória

Ao casal Aguires,
por todo o investimento afetivo, espiritual e material que me
proporcionaram, para construir a minha própria história...

AGRADECIMENTOS

Ao meu Deus, pelo dom da vida e por me prover de tenacidade para enfrentar os desafios que a vida demanda, eterno louvor e adoração.

A realização deste trabalho de tese de doutoramento foi resultado do incentivo de distintas individualidades e entidades, a quem expresso os mais singelos sentimentos de gratidão.

À Professora Doutora Isabel Barca, pela disponibilidade em orientar-me na trajetória científica, com rigor académico, dedicação, pela abertura de horizontes, pelas críticas construtivas que estimularam o meu crescimento académico, científico e para a vida, o meu eterno agradecimento.

À Mestre Maria Alice Costa, pela correção dos textos, amizade, confiança, pelas orientações informais, singelo reconhecimento.

Ao Magnífico Reitor da Universidade Katyavala Bwila, pelas dispensas constantes e incentivo para o culminar deste labor, o mais vivo reconhecimento.

À Direcção da Faculdade de Medicina da Universidade Katyavala Bwila e aos seus funcionários, a mais elevada estima e consideração.

À Direcção da Escola Magistério Primário de Benguela e à Direcção da Escola do Segundo Ciclo do Ensino Secundário de Benguela, em particular o curso de Ciências Económico-Jurídicas e Ciências Humanas de Benguela, aos professores experientes e estagiários, aos alunos, singelos agradecimentos por abraçarem esta causa e abrirem as suas portas para a realização deste projeto.

Ao Instituto Nacional de Gestão de Bolsas pela concessão de Bolsa nos anos 2012 a 2016, pelos apoios, relevantes para o desenvolvimento e conclusão desta tese de Doutoramento.

Aos amigos que me encaminharam e incentivaram a percorrer a trilha da investigação científica, o mais vivo reconhecimento.

À família, que contribuiu cada um de modo tão especial para a concretização deste projeto, o maior apreço.

Por fim, aos que são o meu equilíbrio, à Maria Aguires (mãe); à minha turma do apoio: Rita, Luís Pedro, Domingas, Estevão, Sara, Silas, Melque, com destaque para Celeste, Janete e Lulena, pelos desvelos, o meu eterno respeito e gratidão.

Aos meus Ts, meu porto seguro (Timóteo, Tshelcia das Dores, Társis Leví, Tércio Iriel), pelas ausências a que vos submeti, mesmo em momentos de maior adversidade, eterna gratidão.

RESUMO

No contexto angolano, a intenção da aplicabilidade do paradigma construtivista marca os seus primeiros passos. Atendendo a que as Reformas Educativas visam a melhoria dos processos e práticas de ensino normalmente associadas a aspirações de mudança e inovação, a Lei de Bases do Sistema Educativo de Angola constitui um ponto de viragem quanto à missão da escola e, em concomitância, na atuação dos atores-chave do processo educativo. Dentro deste quadro de abordagem educativa, esta investigação insere-se nos estudos desenvolvidos no âmbito da Educação Histórica, movida pela intenção de perceber como os alunos em contexto angolano constroem as suas ideias em História e que tipos de concepções históricas e educativas manifestam os professores, numa experiência de aula oficina com carácter construtivista. Procurou-se assim, perceber as ideias dos alunos e professores, formulando-se um problema de investigação que encerra dois enfoques: *“Será possível e de que formas implementar com sucesso uma aula construtivista de História (aula oficina) em contexto angolano?”* e *“Que tipos de ideias de História (aula oficina) manifestam os alunos no contexto angolano?”* Para o efeito, este estudo alicerçou-se fundamentalmente numa metodologia qualitativa ancorada na *Grounded Theory*. Desenvolveu-se ao longo de várias etapas de recolha de dados (estudo exploratório, piloto e final), para refinamento dos procedimentos metodológicos e da análise de dados. A(s) amostras participante(s) ao longo do estudo envolveram um total de 74 alunos da 10^a e 11^a classes, e 4 professores, em duas escolas de Benguela. Diversos instrumentos foram utilizados: o questionário para os alunos, entrevistas e questionário para os professores (estagiários e docentes experientes) e guião de observação de aulas. A análise indutiva das produções dos alunos e dos dados fornecidos pelos professores teve em conta a qualidade do pensamento histórico dos alunos e as concepções dos professores à luz da epistemologia da História e do paradigma construtivista. Dos dados obtidos dos alunos criaram-se categorias de ideias substantivas e de segunda ordem em História, nomeadamente sobre a compreensão acerca da epistemologia da “História da África” e acerca da “Invasão e Partilha da África” nos estudos exploratório e piloto, e sobre a interpretação de fontes acerca da Partilha da África sobretudo no estudo final. No estudo final, gerou-se um conjunto de constructos focados na interpretação de fontes, que vão da interpretação de senso comum à

interpretação (histórica) de fontes. Quanto aos professores revelaram alguns padrões de ideias referentes a pressupostos sobre a natureza da História e sobre o construtivismo. Os resultados globais apontam para as potencialidades positivas da implementação da aula oficina no contexto educativo angolano contanto que se atendam às especificidades dessa realidade.

ABSTRACT

In the Angolan context the intention to apply the constructivist paradigm is marking its first steps. Since the Educational Reforms aim at improving the teaching processes and practices usually associated with aspirations of change and innovation, the Basic Law on Education of Angola is a turning point in the school's mission and, concomitantly, in the performance of the key players in the educational process. Within this educational approach framework, this research follows the line of studies carried out in the History Education field. It is moved by the purpose to understand how in the Angolan context students construct their ideas in history and what kinds of historical and educational conceptions teachers display when experiencing a workshop class with constructivist characteristics. Thus we tried to perceive the ideas of students and teachers in a workshop class context by formulating the two-folded research problem: "Is it possible and in what ways to implement a successful constructivist history class constructivist history class (workshop class) in the Angolan context?" and, " What kinds of ideas in history do students hold when attending a constructivist class in the Angolan context??" For that purpose, the study was mainly grounded in a qualitative methodology anchored in the Grounded Theory. It was carried out through several phases of data collection (exploratory, pilot and final studies), in order to refine the methodological and data analysis procedures. The participant sample(s) along the several phases involved a total of 74 students attending years 10 and 11 and 4 teachers located in the city of Benguela. Several instruments were employed: a questionnaire for students, interviews and a questionnaire for teachers (trainees and experienced teachers), and class observation scripts. The inductive analysis of the students' productions and the data provided by the teachers took into account the quality of the students' historical thinking and the teachers' conceptions in the light of the epistemology of history and the constructivist paradigm. The students' data allowed to generate a set of historical substantive and second order categories, namely on the understanding about the "epistemology of the history of Africa" and the "Scramble and Partition of Africa", in the exploratory and pilot studies, and on the source interpretation about the Partition of Africa, in the final study in special. In the final study a set of constructs focusing in source interpretation was generated, from common sense to (historical) interpretation. As for the teachers they revealed some patterns of ideas regarding

assumptions about the nature of history and constructivism. The overall results point to some positive potential of the workshop class in the Angolan educational context if the specific elements of that reality are taken into account.

ÍNDICE GERAL

AGRADECIMENTOS	vii
ABSTRACT	xi
ÍNDICE DE QUADROS	xvii
ÍNDICE DE FIGURAS	xx
INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO I. DA ESCOLA TRADICIONAL AO CONSTRUTIVISMO: uma visão reflexiva	9
1.1. Teorias relevantes na abordagem educativa	9
1.1.1. Teoria de desenvolvimento cognitivo de Piaget.....	11
1.1.2. Teorias de aprendizagem.....	12
2. Aplicação do construtivismo na Educação	14
2.1. A Educação Histórica: pensamento histórico e construtivismo social.....	17
2.2. Educação Histórica: do modelo de “aula conferência ao modelo de “aula oficina”	19
2.2.1. A aplicação da aula construtivista, ou “aula oficina”	26
2.3. Estudos referentes à progressão na compreensão histórica	29
Síntese do capítulo	49
CAPÍTULO II: CURRÍCULO DO ENSINO DA HISTÓRIA EM ANGOLA	51
1.1. O sistema Educativo de Angola	51
1.2. A Reforma educativa em contexto angolano	53
1.3. Modelos de organização curricular do currículo de História	58
1.3. O Currículo do Ensino Primário.....	64
1.4.1. Programas das disciplinas de História do Ensino Primário.....	67
1.4.2. Programas das disciplinas do Primeiro Ciclo do Ensino Secundário	77
1.4.3. Programas do Segundo Ciclo do Ensino Secundário.....	78
1.4.4. O Subsistema de Ensino Superior	89
1.4.5. Reflexões em torno do Plano Curricular do Curso de História dos ISCED-Benguela e Quanza-Sul	91

Síntese do capítulo	93
CAPÍTULO III: A NATUREZA DO CONHECIMENTO HISTÓRICO	95
1. Consciência histórica e narrativa histórica no processo de aprendizagem da história	95
1.1. Tipos de narrativas históricas e tipos de consciência histórica	99
1.2. Várias perspetivas diante da narrativa	106
2. As Teorias da História – As suas concepções	109
2.1. O providencialismo	110
2.2. As concepções idealistas	112
2.3. Concepções positivistas	117
2.4. O Marxismo – materialismo histórico	119
2.5. A Escola dos Annales	124
2.7. Humanismo intercultural	129
3. Discussão acerca de uma questão histórica	133
Síntese do capítulo	145
CAPÍTULO IV: QUESTÕES METODOLÓGICAS	147
1. A natureza da investigação	147
2. Questões sobre o método de estudo	160
2.1. Amostra: Características e Critérios de seleção	160
2.2. Técnicas e instrumentos de recolha de dados	162
Síntese do capítulo	173
CAPÍTULO V: MÉTODO DO ESTUDO	175
1. Problemas de investigação.....	175
1.1. Questões para o processo de investigação	176
1.2. Desenho do estudo.....	176
1.3. Participantes nas várias etapas do estudo	178
1.4. Instrumentos e procedimentos de recolha de dados do estudo	179
2. Estudo exploratório	180

2.1. Caracterização dos participantes do estudo.....	180
2.2. Técnicas de recolha de dados.....	181
2.3. Instrumentos e Procedimentos no terreno.....	181
3. Estudo piloto	185
3.1. Primeira etapa do estudo piloto	185
3.2. Caracterização da amostra participante	186
3.3. Técnicas de recolha de dados.....	186
3.4. Instrumentos e procedimentos no terreno	186
4. Segunda etapa do estudo piloto	195
4.1. Caracterização da amostra participante	196
4.2. Técnicas de recolha de dados.....	198
4.3. Instrumentos e procedimentos no terreno	198
5. Terceira Etapa do Estudo piloto.....	203
6. O Estudo final.....	209
6.1. Método.....	209
6.2. Caracterização da amostra participante	210
6.3. Técnicas de recolha de dados.....	210
6.4. Instrumentos e Procedimentos no terreno.....	210
Síntese do capítulo	218
CAPÍTULO VI: CONCEÇÕES DE ALUNOS E PROFESSORES	219
1. Análise dados do estudo exploratório	219
Reflexões.....	225
2. Análise de dados do estudo piloto	227
2.1. Primeira etapa do Estudo Piloto	227
Reflexões.....	240
2.2. Segunda etapa do Estudo Piloto.....	243
Reflexões.....	249

2.3. Terceira etapa do Estudo Piloto.....	251
Reflexões.....	263
3. Análise de dados do estudo final.....	264
3.1. Conceções dos alunos participantes no estudo final	265
3.2. Conceções de professores participantes no estudo final	274
Reflexões.....	282
CAPÍTULO VII: REFLEXÃO SOBRE OS RESULTADOS DE INVESTIGAÇÃO.....	285
1. Limitações do estudo.....	302
2. Implicações do estudo	303
3. Novas pistas de investigação	306
BIBLIOGRAFIAS E REFERÊNCIAS LEGAIS	307
APÊNDICE 1 – EXCERTO DA LEI Nº 13/01, DE 31 DE DEZEMBRO – LEI DE BASES DO SISTEMA DE EDUCAÇÃO (LBSE).....	323
APÊNDICE 2–SOLICITAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO DE PARTICIPAÇÃO NA ATIVIDADE ÀS DIREÇÕES DE ESCOLA	327
APÊNDICE 3 - CONTEÚDOS LECIONADOS NAS DIFERENTES CLASSES DO ENSINO PRIMÁRIO E SECUNDÁRIO	328
APÊNDICE 4–ORGANIZAÇÃO CURRICULAR NOS ISCED, CURSO DE CIÊNCIAS SOCIAIS NA LICENCIATURA EM HISTÓRIA.....	333
APÊNDICE 5 –GUIÃO DE ENTREVISTA AOS PROFESSORES	339
APÊNDICE 6 – QUESTIONÁRIO AOS PROFESSORES.....	341
APÊNDICE 7–GUIÃO DE OBSERVAÇÃO DE AULAS	343
APÊNDICE 8– GRELHA AUXILIAR DO GUIÃO DE OBSERVAÇÃO DA AULA OFICINA	344
APÊNDICE 9 – INSTRUMENTO APLICADO NO ESTUDO FINAL (ALUNOS).....	350

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1. Modelo de aula tradicional.....	20
Quadro 2. O modelo de aula colóquio, de inspiração behaviorista.....	21
Quadro 3. O modelo da aula construtivista.....	22
Quadro 4. Plano de aula oficina para desenvolvimento de competências em história (Barca, 2004, p. 138).....	26
Quadro 5. Disciplinas fundamentais do EP.....	64
Quadro 6. Tipologia da narrativa histórica (Rüsen (2010, p.98).	102
Quadro 7. Amostra participante do estudo exploratório.....	178
Quadro 8. Amostra participante da 2ª etapa do estudo piloto ao estudo final.....	179
Quadro 9. Mapa cronológico da História africana antes da presença Europeia.....	184
Quadro 10. Amostra participante da 2ª etapa do estudo piloto ao estudo final.....	197
Quadro 11. Mapa cronológico da História africana antes da presença Europeia.....	202
Quadro 120. Exemplo de respostas dos alunos à questão 1.....	221
Quadro 13. Exemplos de respostas respeitantes à questão 2.....	223
Quadro 14. Exemplos respeitantes à questão 3.....	224
Quadro 15. Categorias emergidas na entrevista à professora.....	225
Quadro 16. Categorias e exemplos referentes ao primeiro momento.....	230
Quadro 17. Categorias e exemplos referentes ao cruzamento de fontes.....	233
Quadro 18. Categorias e exemplos referentes à elaboração da síntese.....	236
Quadro 19. Categorias e exemplos referentes à elaboração da síntese.....	240
Quadro 20. Categorias e exemplos referentes ao primeiro momento.....	244
Quadro 21. Categorias e exemplos referentes às ideias substantivas.....	247
Quadro 22. Categorias emergidas da resposta dos professores estagiários à entrevista.....	249
Quadro 23. Categorias e exemplos referentes às ideias substantivas.....	253
Quadro 24. Comparação entre categorias de ideias dos alunos à questão 1 entre a 2ª e 3ª etapa do estudo piloto.....	254

Quadro 25. Categorias e exemplos referentes ao segundo exercício do primeiro momento.....	255
Quadro 26. Categorias de ideias dos alunos referente ao 2º exercício do 1º momento na 2ª e a 3ª etapa do estudo piloto.	256
Quadro 27. Categorias e exemplos de respostas de ideias substantivas.	258
Quadro 28. Comparação entre o 2º momento da 2ª e 3ª etapa do estudo piloto.....	258
Quadro 29. Exemplos de respostas à quarta questão.	261
Quadro 30. Exemplos das respostas à entrevista aos professores estagiários.....	262
Quadro 31. Categorias de ideias dos professores na 2ª e 3ª etapa do estudo piloto.....	263
Quadro 32. Exemplo referente à interpretação da fonte a que se reporta a primeira questão colocada aos alunos (na Conferência de Berlim, que países decidiram sobre a liberdade de navegação e "desenvolvimento do comércio e da civilização" em certas regiões da África?).	266
Quadro 33. Categorias e exemplos referentes à segunda questão de investigação (quem estabeleceu as taxas (tarifas) de navegação e quem lucrava com elas?).	268
Quadro 34. Frequências de respostas por categorias de ideias de interpretação histórica	268
Quadro 35. Categorias de de visões valorativas sobre “como eram vistos os povos africanos”, no estudo final.....	270
Quadro 36. Distribuição de frequência, por categorias de visões valorativas, das respostas à questão do estudo final “como eram vistos os povos africanos?”	271
Quadro 37. Frequência de respostas por categorias de ideias substantivas à questão do estudo final “como eram vistos os povos africanos?”	271
Quadro 38. Comparação entre as categorias à 3ª questão da 3ª etapa do estudo piloto e da 3ª do estudo final.....	272
Quadro 39. Exemplos de respostas às categorias emergidas no momento de metacognição.	273
Quadro 40. Categorias de ideias dos alunos no momento de metacognição.....	274
Quadro 41. Exemplos de respostas dos professores à questão 1.....	276
Quadro 42. Exemplos de respostas dos professores sobre a questão 2.	277
Quadro 43. Exemplos de respostas referentes à questão 3.....	277

Quadro 44. Exemplo de respostas respeitantes à questão 4.	278
Quadro 45. Exemplos de respostas dos professores à questão 5.....	279
Quadro 46. Respostas dos professores à questão 6.	280

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Ideias sobre o manual (Gevaerd,2012).....	43
Figura 2. Organograma do Subsistema de Ensino Primário ao.....	89
Figura 3. Mapa da África ilustrado.....	183
Figura 4. Excerto referente à ideias de Hegel sobre os africanos.....	184
Figura 5. Mapa de geografia antiga da África.....	185
Figura 6. Uma experiência de aula construtivista.....	188
Figura 7. Mapa de África em que se direcionou a Partilha da África.....	189
Figura 8. Excerto referente às direções em que se processou a Partilha da África.....	190
Figura 9. Sobre a partilha do mundo.....	190
Figura 10. Caricatura sobre a Partilha da África.....	191
Figura 11. Caricatura sobre a Partilha da África.....	191
Figura 12. Mapa étnico da África.....	191
Figura 13. Caricatura sobre a ocupação da África.....	192
Figura 14. A exploração em África.....	192
Figura 15. Excerto referente à Partilha da África.....	193
Figura 16. Papel das Companhias e Associações.....	193
Figura 17. Personagens proeminentes do processo em foc.....	193
Figura 18. Mapa sobre a Partilha da África.....	200
Figura 19. Mapa político da África.....	200
Figura 20. Caricatura sobre a ocupação efetiva da África.....	203
Figura 21. Europa demarcando fronteiras em África (1913).....	207
Figura 22. Referente ao trabalho escravo.....	208
Figura 23. Excerto referente à Ata da Conferência de Berlim.....	212
Figura 24. A Europa demarcando fronteiras em África (1913).....	215
Figura 25. Alunos durante a aula construtivista.....	216
Figura 26. Caricatura sobre a ocupação efetiva da África.....	217

Figura 27. Exploração da África.....	217
Figura 28. Exemplo de resposta do aluno Xinje.	234

LISTA DE SIGLAS

LBSE – Lei de Bases do Sistema de Educação

MED – Ministério da Educação

IMNE – Instituto Médio Normal de Educação

MP – Magistério Primário

UKB – Universidade Katyavala Bwila

FMUKB – Faculdade de Medicina da Universidade Katyavala Bwila

ISCED – Instituto Superior de Ciências da Educação

INIDE – Instituto Nacional de Investigação e Desenvolvimento da Educação

EP – Ensino Primário

EFP - Escola de Formação de Professores

INTRODUÇÃO

No quotidiano angolano, os professores encaram a sua atividade com perplexidade, assistindo-se a um novo enfoque a uma mudança nas suas funções, o que exige do professor capacidade de resposta para enfrentar os diversos desafios que a demanda social impõe. Com efeito, as mudanças que se têm verificado no sistema socioeconómico angolano promovem transformações ao nível do sistema educativo, com vista à formação de recursos humanos capazes de fazerem face às mudanças que se observam em todas as esferas sociais do contexto em abordagem.

Tendo culminado o período de Reforma educativa sob os auspícios da Lei de Bases do Sistema de Educação N° 13/01 de 31 de dezembro de 2001 (LBSE), esta lei advoga a pretensão de escolarizar todas as crianças em idade escolar, minorar o índice de analfabetismo em todas faixas etárias e tornar o sistema educativo eficiente. No nosso entender, pensamos ser possível concretizar tal finalidade se forem adotadas metodologias segundo as quais o processo cognitivo seja compreendido numa perspetiva de construção e reconstrução na interação com os seus pares, no qual o sujeito que aprende cuida de julgar o que aprendeu, para que possa de modo crítico e consciente responder aos desafios que se impõem para as tomadas de decisão que as sociedades plurais requerem.

Nesta linha, para responder aos novos cenários, introduziram-se algumas inovações em todo sistema educativo, nomeadamente a criação de novas escolas e diferentes cursos profissionais e profissionalizantes, a reestruturação dos currículos, a organização do ensino por ciclos de aprendizagem, e em particular destaque, a introdução de um novo paradigma de ensino, a saber, “o paradigma construtivista”, que na prática não tem sido aplicado, mas os discursos que permeiam os normativos referem-no seguramente.

Com o surgimento do novo paradigma de ensino, supõe-se que a missão da escola tenha mudado. Ao invés de se pensar no aluno de modo frio e indiferente, como tábua rasa, atribui-se ênfase ao aluno como um ser dotado de inteligência, com distintos modos de aprendizagem, que interage em diálogo com a cultura e o seu meio ambiente, individual e ao mesmo tempo coletivo, capaz de dar soluções aos dilemas sociais com que se debate, sem dissociar-se da sociedade em que está integrado; ao ser estimulado pelo professor a aprender a aprender, recria e reelabora as suas ideias prévias, resultantes dos seus conceitos e teorias, à medida que vai obtendo novos conhecimentos e altera os anteriores, em continuum.

Para que esta mudança seja efetiva, exige-se que ela não seja apenas ao nível das políticas educativas, mas que se focalize na formação contínua do professor, no âmbito técnico, científico e

cultural, moral, para que de modo competente possa encaminhar os alunos para uma aprendizagem significativa.

Particularmente o ensino da História joga um papel importante para que o homem compreenda a sua orientação temporal em determinado contexto. Tal como advoga Rüsen (1993), a consciência histórica pode manifestar-se sob diferentes paradigmas nas ações dos sujeitos comuns, sendo indicadores de diferentes usos da História, mais ou menos ajustados às decisões a serem tomadas pelos alunos hodiernamente. É através da consciência histórica que se pode compreender a promoção de orientação temporal, em que o desenvolvimento de competências de experienciar o tempo passado, ao interpretá-lo de modo histórico, como uma meta de Educação Histórica oriente os sujeitos para a vida (Lee, 2007).

Para a fundamentação teórica deste trabalho em torno da construção do pensamento histórico dos aprendentes angolanos, servimo-nos de distintos trabalhos, que têm sido amplamente difundidos neste campo de investigação, designadamente no Reino Unido (R. Ashby, H. Cooper, P. Lee, D. Shemilt; A. Chapman), Estados Unidos (K. Barton, L. Levstik), Canadá (P. Seixas), Espanha, (L. Cercadillo), e também, em Portugal (I. Barca, J. Castro, M. Gago, H. Pinto, Solé, O. Magalhães, C. Simão, H. Verissimo, entre outros) no Brasil (M. A. Schmidt, T. Garcia, M. Cainelli) e paulatinamente abrangendo já a África (G. Sanches, H. Sengulane e I. Barca) estes e outros autores têm realizado investigações sistemáticas em torno da construção do conhecimento histórico pelos alunos concernente aos conceitos de ideias substantivas e de segunda ordem, designadamente os de evidência, mudança, significância, perspectiva e narrativa, que contribuem significativamente para a aprendizagem dos conhecimentos históricos.

Além dos estudos de Graça Sanches e de Hipólito Sengulane a revisão da literatura sobre conceções de alunos em países lusófonos em África revelou-se escassa, porquanto não se realizaram estudos desta natureza no contexto angolano.

O campo de investigação da Educação Histórica visa conhecer as formas de compreensão da História e a construção da aprendizagem, com a finalidade de promover o pensamento histórico dos jovens em diálogo com o saber historiográfico, pois este saber permeia a progressão conceptual de

alunos.

A investigação poderá ajudar-nos a conhecer como os jovens angolanos constroem as suas ideias em História e dar contributos revelantes para um ensino da História inovador. As investigações neste campo, ao relacionar a teoria com a prática têm como principal alvo o desenvolvimento da literacia histórica, ao promover nos atores diretos do processo de ensino e aprendizagem a capacidade de interpretar o que é lido, de criar conclusões históricas e de escrever sobre elas, o que, quando devidamente explorado, constitui uma forte alavanca de orientação para a vida na Sociedade da Informação e busca de desenvolvimento sustentável (Barca, 2011).

Partindo do princípio de que, para muitos, a História não tem valor, cabe ao professor de História, diante desta visão preconceituosa da sua utilidade, mudar este quadro, combatendo tais posicionamentos dentro da perspetiva educativa comum a todos os atores chave do processo de formação dos alunos, servindo-se das potencialidades dos saberes e da metodologia do ensino da História ao serviço da compreensão do passado e do seu contributo para a compreensão do mundo em que se vive.

O desafio em aplicar uma metodologia à partida inovadora em contexto angolano, em consonância com a LBSE, explicam algumas incongruências observadas ao longo da revisão do currículo de História do Sistema Educativo angolano, a par da ausência de bases epistemológicas da ciência histórica e do seu ensino, reveladas ao longo da investigação. Não obstante, este enorme desafio estimulou-nos enveredar por esta busca, que reflete a pertinência e atualidade deste campo de investigação (Educação Histórica) na realidade em estudo.

Nesta perspetiva, diante dos obstáculos e desafios que nos propusemos enfrentar perante o facto de desenvolvermos um assunto desconhecido no quadro em que se consubstancia, a abordagem em torno da perspetiva do construtivismo social, uma teoria da aprendizagem que privilegia a cognição em contexto social como meio de influência na formação do indivíduo a partir de conhecimentos abertamente partilhados (Fosnot, 1999), suscitou questionamentos, aos quais se esperam responder ao longo deste estudo.

Problemática de investigação

Para este estudo definiu-se um problema de investigação que encerra dois enfoques:

- Será possível, e de que forma, implementar com sucesso uma aula construtivista de História (aula oficina) em contexto angolano?
- Que tipos de ideias em História manifestam os alunos no ambiente de uma aula oficina em contexto angolano?

Questões de investigação

Sendo um projeto de investigação que privilegia a cognição histórica, segundo a qual o conhecimento dos alunos é compreendido através das ideias prévias emergentes em contexto de sala de aula e em que os protagonistas manifestam os sentidos que atribuem ao passado histórico, articulada com a problemática de investigação, formulou-se as seguintes questões/necessidades de investigação, com vista a explicitar o sentido e o percurso do estudo:

1. Diante das mudanças curriculares implementadas com a reforma educativa, que conteúdos escolares foram privilegiados e que paradigmas nelas se revelam?
2. Que conceções em História revelam os alunos para a construção do seu próprio conhecimento à luz da “aula-oficina”?
3. Em que perspetivas filosóficas se apoiam os professores e alunos para a construção do pensamento histórico?
4. Em que perspetivas educacionais se apoiam os professores para o planeamento e implementação das aulas de História?
5. Que ideias manifestam os professores sobre a aula oficina à luz da investigação no campo da Educação Histórica?

Objetivos de investigação

Tendo sido delimitado o problema de investigação e elencadas as questões de investigação ancoradas no quadro conceptual da Educação Histórica, pertinentes para detalhar melhor a temática

em abordagem, definimos os objetivos para orientar a trajetória deste estudo. Com base no acima exposto, propomos os seguintes:

- a) Dominar o quadro conceptual da investigação em Educação Histórica;
- b) Conhecer criticamente a legislação educativa, os currículos, os programas lecionados em contexto angolano;
- c) Desenvolver competências de metodologia de investigação empírica no quadro da Educação Histórica;
- d) Conhecer as perspetivas filosóficas essenciais respeitantes à natureza do conhecimento histórico.
- e) Aplicar as competências teóricas e metodológicas num estudo que permita:
 - Compreender como os alunos constroem o seu conhecimento histórico em articulação com as suas ideias prévias e ou reveladas ao longo de um processo construtivista.
 - Compreender em que perspetivas educacionais e filosóficas os professores se apoiam para o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem em História.
- f) Avaliar as possibilidades de aplicação da metodologia construtivista numa aula de História em contexto angolano à luz das propostas da Educação Histórica.

Estrutura do trabalho

No capítulo um, “Da escola tradicional ao construtivismo: uma visão reflexiva”, faz-se uma abordagem em torno da definição do construtivismo e de algumas contribuições fundamentais à elaboração de um pensamento construtivista no campo educativo. Refere-se, também, a trajetória de modelos educativos para aula de História desde a “aula conferência” até à “aula oficina”. Explicita-se um modelo reflexivo de planificação e aplicabilidade da “aula oficina”. Por fim, reflete-se em torno dos estudos realizados no âmbito da compreensão histórica e sobre os aportes teóricos relacionados com a natureza do conhecimento histórico, nomeadamente respeitantes a “ideias de segunda ordem” e “conceitos substantivos” realizados no Reino Unido, Portugal, Brasil, em Cabo Verde e Moçambique, cuja contribuição se considera pertinente como base teórica do estudo empírico.

No capítulo dois, “O currículo do ensino da História em Angola”, caracteriza-se o enquadramento curricular do Ensino da História em Angola bem como a apresentação detalhada dos programas e Plano de Estudos do Ensino Primário, Secundário e universitário (respeitante ao Curso de Licenciatura em História), com maior prevalência para a análise dos diferentes programas em que se ministra a disciplina do Estudo do Meio e da disciplina de História no Sistema Educativo angolano.

No capítulo três, “A natureza do conhecimento histórico”, faz-se uma breve abordagem acerca da relação existente entre a consciência histórica e a educação histórica no quadro da revisão de literatura produzida no âmbito da Epistemologia da História, especificamente em torno das diversas perspetivas filosóficas sobre a História, nomeadamente a abordagem relativista, concepções idealistas, a concepção positivista, o Marxismo (materialismo histórico), a Escola dos *Annales* e o Pós-modernismo; e por fim, descreve-se a nova visão da perspetiva humana à luz da ideias de Rüsen. Neste capítulo, inclui-se um ponto que discute uma questão histórica concreta colocada aos alunos no estudo empírico (final), no qual se analisam distintas posições teóricas para contextualizar e clarificar as respostas dos alunos a essa questão histórica específica. Esta discussão visa esclarecer, alguns aspetos respeitantes às respostas apresentadas pelos alunos que causaram perplexidade. Tentando-se evitar ambiguidades, considerou-se pertinente explorar alguns aspetos históricos e sociais relacionados com a colonização, temática substantiva que ancorou o desenvolvimento da “aula-oficina” dentro do processo de implementação do estudo empírico.

No capítulo quatro, “Questões metodológicas”, cartografa-se o campo referente a Metodologia de Investigação inerente ao campo das Ciências Sociais e em Educação, com base na investigação de cariz qualitativo – tipos de amostragem, técnicas de recolha de dados e métodos de análise de dados, com ênfase para a *Grounded Theory* – realçando a sua aplicação no enquadramento metodológico do estudo empírico, mais precisamente para a compreensão das concepções de alunos e professores, enquanto método de análise dados.

No capítulo cinco, “Método do estudo”, descrevem-se as principais opções metodológicas, motivações e justificação para a efetivação deste estudo empírico, descritivo essencialmente qualitativo. Como ponto de partida, definiu-se o problema de estudo e colocaram-se as

questões de investigação procedendo de seguida à definição da população e respetiva seleção da amostra participante. Seguiram-se os estudos aplicados em diferentes etapas (estudo exploratório, estudo piloto e estudo final); referem-se também os instrumentos e procedimentos para aplicar as experiências em contexto real de sala de aula, «aula oficina», para análise e tratamento adequado dos dados obtidos.

No capítulo seis, “Conceções de alunos e professores:”, procede-se à análise qualitativa dos dados recolhidos. Realiza-se uma análise dos dados qualitativa e indutiva de modo gradual, selecionando-se exemplos de respostas dos alunos e professores recolhidos nas várias etapas, desde o estudo exploratório ao estudo final; o método privilegiado inspirou-se na *Grounded Theory* que induziu a elaboração e reelaboração de categorias gradualmente refinadas e que serviram de base para o desenho e implementação do estudo final. Este processo permitiu obter uma compreensão analítica sobre de que forma os alunos angolanos constroem as suas ideias em História. Relativamente aos professores possibilitou a sua compreensão acerca das potencialidades da aplicabilidade da «aula oficina». Em consonância efetuou-se uma breve abordagem quantitativa de dados do estudo final. Apresenta-se a representação gráfica da sua distribuição em termos de frequência, estruturados em torno dos perfis conceptuais obtidos durante a recolha de dados através dos diferentes instrumentos.

O trabalho termina com as “Reflexões finais”, no capítulo sete, objetivando responder às questões de investigação e tecer algumas considerações sobre as principais conclusões a que se chegou com este estudo. Apresenta-se os contributos para incentivar a implementação e aplicabilidade da aula oficina e em simultâneo, a compreensão alcançada sobre os tipos de ideias reveladas pelos participantes na investigação empírica. Faz-se também uma descrição das limitações do estudo e apresentam-se as sugestões para a sua aplicação no contexto em referência, e reflete-se sobre a possibilidade de realização de estudos posteriores em torno da temática estudada.

CAPÍTULO I. DA ESCOLA TRADICIONAL AO CONSTRUTIVISMO: uma visão reflexiva

“O que está em questão é a amplitude e a qualidade dos conhecimentos transmitidos aos alunos e, de modo geral, o desconhecimento da própria história e, mais especificamente, da nossa história educacional, bem como dos nossos pensadores e pedagogos”
(Saviani & Lombardi, 2000, p.2).

1.1. Teorias relevantes na abordagem educativa

A Lei de Bases do Sistema Educativo Angolano (Lei 13/01 de 31 de dezembro) na sua introdução defende o desenvolvimento dos alunos como uma construção evolutiva, social e culturalmente mediada, realizada segundo aprendizagens progressivas. Esta intenção é mais evidente no Currículo de Ensino do Magistério Primário, criado à luz da Reforma Educativa¹, preconizando uma conceção baseada no construtivismo, paradigma consensualmente utilizado na organização do processo de ensino e aprendizagem.

Verifica-se a vontade política e a necessidade de se efetuar mudanças nas práticas educativas (Lei 13/01 de 31 de dezembro, no seu artigo 1º, em apêndice1). Para tal, impõe-se uma mudança ao nível do paradigma de ensino, e concomitantemente, uma abordagem diferente do ato educativo, num contexto em que as conceções de lecionação são usualmente realizadas na base do professor como transmissor de conhecimentos, e onde não se coloca o motivo de estudar o aluno como o sujeito da sua própria aprendizagem. Por sua vez, o professor não participa da elaboração do currículo que lhe é imposto cumprir, antes transmite aos alunos os conhecimentos aí elencados e previamente definidos; os alunos memorizam-nos e *aposteriori* são avaliados pelo professor, que lhes atribui uma classificação

¹ ver ponto sobre “Estrutura epistemológica” e sobre a “Análise da estrutura conceptual dos conteúdos” pp. 7-8

avaliativa baseada numa lógica de certo ou errado de acordo com as tarefas por eles realizadas.

A opção pelo paradigma construtivista constitui um passo significativo nas abordagens educativas na realidade angolana, e que pressupõe um árduo trabalho ao nível da epistemologia², cognição³ e ontologia⁴ (Kinckeloe, 2006).

Neste quadro, define-se construtivismo como o paradigma que sustenta:

A ideia de que o indivíduo – tanto nos aspetos cognitivos e sociais do comportamento como nos afetivos – não é um mero produto do ambiente nem um simples resultado das suas disposições internas, mas sim uma construção própria que se vai produzindo, dia a dia, como resultado da interação entre esses dois fatores (*Carretero, 1997, p. 10*).

O construtivismo também é designado como uma “teoria pós-estruturalista, que constrói a aprendizagem como um processo de construção interpretativo e recursivo por parte dos alunos em interação com o mundo físico e social” (Fosnot, 1999, p. 53).

Tanto Carretero quanto Fosnot fazem notar que a aprendizagem é um processo de construção própria do indivíduo que se realiza diariamente, e que o meio ocupa um papel determinante nesta interação.

Neste sentido, faz-se uma breve enunciação em torno das contribuições de Piaget, Vygotsky e Ausubel fundamentais à elaboração de um pensamento construtivista no campo educativo.

2

Ramo da filosofia que se ocupa dos problemas que se relacionam com o conhecimento humano, reflectindo sobre a sua natureza e validade. = FILOSOFIA DO CONHECIMENTO, TEORIA DO CONHECIMENTO. "Epistemologia", in Dicionário Priberam da Língua Portuguesa [em linha], 2008-2013, acedido aos 13 de junho de 2005, em: <http://www.priberam.pt/dlpo/Epistemologia>

3 Função da inteligência ao adquirir um conhecimento. "**cognição**", in Dicionário Priberam da Língua Portuguesa [em linha], 2008-2013, acedido aos 13 de junho de 2015, em: <http://www.priberam.pt/dlpo/cogni%C3%A7%C3%A3o>].

4 Conjunto estruturado de termos e conceitos que representa um conhecimento sobre o mundo. "**Ontologia**", in Dicionário Priberam da Língua Portuguesa [em linha], 2008-2013, acedido aos 16 de junho de 2015, em: <http://www.priberam.pt/dlpo/ontologia>.

1.1.1. Teoria de desenvolvimento cognitivo de Piaget

Independentemente das propostas sobre o desenvolvimento cognitivo de Piaget continuarem a ser alvo de muitas críticas nas últimas décadas, tanto por questões de natureza psicológica, como por questões de natureza educativa, de acordo com Carretero (1997), alguns princípios de cognição (desenvolvimento cognitivo do nascimento à idade adulta, desenvolvimento moral, noções sociais, lógicas matemáticas, entre outros) mantêm-se relevantes.

Assim, a teoria de desenvolvimento cognitivo proposta por Piaget não é uma teoria educativa, mas psicológica e epistemológica (sobre o conhecimento em geral), pelo que não estuda como se comporta a criança em condições de aprendizagem escolar, mas como evoluem os seus esquemas mentais e conhecimento em distintas idades. .

Para Robbie Case, citado por Carretero (1997), a teoria cognitiva de Piaget pode ser resumida nas seguintes linhas:

1. O desenvolvimento cognitivo pode ser compreendido como a aquisição contínua de estruturas lógicas, que se tornam mais complexas quando submetidas aos diferentes âmbitos e situações a que o sujeito tenha a capacidade de ir resolvendo à medida que cresce.

2. Neste sentido, pode acontecer que atividades aparentemente distintas, tanto na sua forma como em conteúdos, apresentem uma estrutura lógica semelhante que possibilite conjeturar a sua dificuldade e sugerir um ponto de vista uniforme do comportamento intelectual. Portanto, a teoria de Piaget possibilita refletir que, no desenvolvimento cognitivo, existem algumas regularidades e que as capacidades dos alunos consistem numa intrínseca relação lógica umas com as outras.

3. Como o desenvolvimento cognitivo do sujeito influencia a capacidade de aprendizagem de novos conhecimentos, à medida que os alunos progredem no seu desenvolvimento cognitivo, algumas restrições para a aprendizagem são definidas pelas capacidades dos alunos.

4. Nesta linha, só resulta o avanço cognitivo para um conhecimento novo se for de forma moderada e discordante do que o aluno já possui. Produz-se, desse modo, uma diversificação ou generalização de esquemas possíveis de serem aplicados aos novos conhecimentos.

Desta forma evoluem as ferramentas de aquisição do conhecimento, que é um processo de

equilíbrio que articula duas componentes: assimilação e acomodação. A primeira trata da reunião da nova informação aos esquemas que já se possuem, a segunda da alteração de tais esquemas.

1.1.2. Teorias de aprendizagem

A par de Piaget, Vygotsky contribuiu consideravelmente para o desenvolvimento da Psicologia da aprendizagem, com as seguintes características, segundo Fosnot (1996):

- A sua investigação tinha como preocupação fundamental, a lógica entre o indivíduo e a sociedade, o efeito da interação social, da linguagem e da cultura na aprendizagem;

- Concordava que a aprendizagem estava sujeita ao desenvolvimento, porém distinguia os conceitos espontâneos dos conceitos científicos. Definia conceitos espontâneos como pseudoconceitos – aqueles que são desenvolvidos naturalmente pela criança no processo de construção, oriundos das próprias reflexões da criança na experiência do seu dia-a-dia. Advogava que os conceitos científicos eram originários da atividade estrutural da instrução da sala de aula e que exigiam às crianças abstrações mais formais e conceitos mais logicamente definidos relativamente aos que eram elaborados espontaneamente.

- Considerou a expressão *zona de desenvolvimento próximo* como o momento onde os conceitos espontâneos da criança se encontram com a sistematicidade e a lógica do raciocínio adulto. Esta zona revela a faculdade que possui o aluno para compreender a dialética do conceito científico e varia de criança para criança.

- Procurou estudar a natureza dialógica da aprendizagem considerando que o discurso interno também é relevante na formação dos conceitos espontâneos. Assumia a teoria de que os conceitos espontâneos contêm duas componentes, um conceito em si mesmo e um conceito para os outros. Estas duas componentes estabelecem uma tensão dialética logo já no princípio, à medida que a criança se esforça através dos símbolos culturalmente apropriados para comunicar com os outros.

- Acentuou, ainda, que quando o adulto estimula a criança para o nível «potencial» do desempenho, mediante uma construção conjunta, ocorre a aprendizagem mais eficaz.

As teorias de Piaget e de Vygotsky, embora divergentes em alguns aspetos, completam-se

mutuamente. Percebe-se que o desenvolvimento cognitivo do aluno se realiza por intermédio da interação social, ou seja, da sua interação com outros sujeitos, e que esta interação gera novas experiências e conhecimentos. Sendo a aprendizagem uma experiência social, mediada pela interação entre a linguagem e a ação, para acontecer a aprendizagem a interação social tem de ser realizada dentro da zona de desenvolvimento proximal (ZDP), que se compreende como a distância entre aquilo que o sujeito realmente conhece e aquilo que o sujeito possui enquanto potencialidade para aprender - o seu conhecimento potencial.

Em concordância, Bruner (1986) defende que os indivíduos constroem de forma gradual a sua compreensão do mundo mediante a experiência e a maturação. Refere igualmente que a estrutura da disciplina é uma exigência indispensável para empregar o conhecimento e aplicá-lo diante das demandas e eventos que o aluno encara dentro e fora da sala de aula, ou mesmo em posteriores aprendizagens. Neste tipo de fatores de aprendizagem incluem-se os hábitos e capacidades de base, que possibilitam a empregabilidade dos conteúdos recentemente adquiridos. Como a aprendizagem precedente se interliga com uma aprendizagem procedente, esta deve ser feita facilitando um quadro geral de modo a que essas pontes entre a aprendizagem anterior e a posterior sejam o mais clara possível.

Em relação à transferência de conhecimentos adquiridos, o autor abordou dois tipos de transferências, designadamente: a específica e a não específica. A transferência específica é a geralmente denominada por competências. Adquirida na escola, gera certamente competências prováveis de serem aplicadas na escola ou fora dela. Esta transferência que facilita um desempenho *a posteriori* mais eficiente é a que se denomina transferência de princípios e atitudes. Resume-se fundamentalmente na aprendizagem inicial, não de uma competência, mas de uma ideia geral usada como suporte para descobrir problemas subsequentes. Este tipo de transferência é essencial no processo educacional para o desenvolvimento e aprofundamento do conhecimento no tocante a ideias básicas e gerais.

2. Aplicação do construtivismo na Educação

Na linha da abordagem que tomou o nome de construtivismo, Bruner (1986) advoga o currículo em espiral, salientando que qualquer conteúdo pode ser ensinado de forma adequada a qualquer criança. Para tal, o currículo deve ser elaborado em torno dos problemas e valores mais nobres que a sociedade quer formar nos seus elementos. Neste complexo processo de pesquisa histórica podem envolver-se as crianças desde cedo, gradualmente, incorporando retificações à medida que os estudos progredem. O fundamental é que os conteúdos sejam fornecidos sequencialmente, que o ensino procedente se suporte no precedente a fim de se desenvolver uma compreensão mais avançada da História. Contudo, existem outros fatores colaterais ou transversais a serem considerados, designadamente, as atividades colaborativas e cooperativas mediadas pelo professor, dirigidas aos alunos a fim de que compreendam os novos conhecimentos e lhes atribuam significância, num processo em que a interação pessoal, ajustada aos tipos de atividades, é essencial à aprendizagem (Valadares & Moreira, 2009).

Quanto a Ausubel, a sua principal contribuição consistiu na conceção de que a aprendizagem deve ser uma atividade significativa para a pessoa que aprende, e tal significação está estritamente ligada com a existência de relações entre o conhecimento novo e o que o aluno já possui, na linha de Piaget e Vygotsky; para aquele autor, “aprender é sinónimo de compreender... Aquilo que se compreende será o que se aprenderá melhor, porque ficará integrado em nossa estrutura de conhecimentos” (Carretero, 1997, p. 16).

O conceito de organizadores prévios, em Educação, é um dos contributos mais conhecidos de Ausubel, pois as apresentações que o professor realiza para que o aluno estabeleça relações apropriadas entre o conhecimento novo e o que já conhece são “pontes cognitivas” para transitar de um conhecimento eventualmente incorreto para um conhecimento mais elaborado. Os organizadores prévios visam facilitar o ensino recetivo-significativo, uma ideia que defende que a exposição organizada de conteúdos pode ser um instrumento eficaz para alcançar uma compreensão apropriada pelos alunos.

Neste sentido, Carretero defende que se torna fundamental para o professor não só conhecer

as representações que os alunos possuem sobre o que lhes será ensinado, mas também analisar o processo de interação entre o conhecimento novo e o que já possuem. Desse modo, o produto final que o aluno emite não é mais relevante do que o processo que o leva a dar uma determinada resposta. Pode-se referenciar, a título de exemplo, as situações de exame ou de avaliação sumativa. Geralmente os professores só consideram as respostas corretas dos alunos, por serem estas utilizadas para atribuir uma qualificação final; não se costuma considerar os erros, que são os que realmente nos informam sobre como o aluno está a reelaborar o conhecimento que já possui e como está relacionado com a obtenção da nova informação. De facto, a maior parte dos professores conhecem que erros são cometidos regularmente pelos alunos devido a processos inapropriados que se observam em várias turmas; interessa que os professores façam uso desse conhecimento para ajudar os alunos a progredirem na aprendizagem.

Portanto, a partir de um construtivismo radical (1980) com cariz subjetivista, até ao construtivismo social (mais recente), as questões da formação dos jovens têm obtido algumas respostas válidas tendo sido dados passos significativos com a contribuição de autores já referenciados (Vygotsky, Piaget, Ausubel, Bruner entre outros), que focalizavam a função da interação social e da linguagem no desenvolvimento do pensamento. Hoje, a visão cognitiva preocupada com as experiências educativas em contexto possibilitou que esta perspetiva investigativa surgisse designada por aprendizagem situada, objetivando a influência da realidade no seu contexto. Nesta linha, realçam-se pressupostos tais como:

- A aprendizagem é construída pelos próprios sujeitos – daí a necessidade de dar voz aos alunos e procurar entender as suas ideias,
- A aprendizagem é estimulada quando as situações-objeto de conhecimento se apresentam significativas, com sentido pessoal,
- O meio social é uma fonte de aprendizagem – por isso, as crianças e jovens vêm para a escola, para a sala de aula, com seus próprios conhecimentos (prévios) que é imprescindível considerar,
- Tal como o contexto em sentido lato, a escola, os professores e os pares contribuem para a aprendizagem de cada aluno – a interação social na escola pode exercer uma influência apreciável em cada sujeito,
- Dadas as múltiplas influências do contexto associadas a características pessoais, a aprendizagem ocorre sempre em situações específicas e concretas – por isso se considera ser situada, contextualizada” (Barca 2009, p.12).

Neste sentido, têm sido analisadas conceptualizações em grupos de crianças e adultos, propostos por Barca (2004) em torno dos conceitos históricos de “segunda ordem” como *explicação, narrativa, evidência, significância, empatia, mudança, consciência histórica e perspectiva*, mais profundos do que os conteúdos imediatos, sendo estes considerados “conceitos substantivos” e que, por vezes, são também tácitos (Melo, 2003). Procura-se trazer à luz níveis diferenciados de pensamento histórico de forma a proporcionar aos formadores pistas para uma mudança conceptual progressiva. Há que ter sempre em consideração de que a progressão conceptual é gradual em cada aluno, por vezes oscilante, e que a mudança de pensamento pode ocorrer durante a sua formação sem obedecer ao grau de escolaridade ou a faixa etária (uma refutação dos estádios invariantes de Piaget). A qualidade da ocorrência da aprendizagem em contexto pode, assim, indicar o grau de consistência e de elaboração das ideias dos aprendentes em História.

Esta conceção atribui importância à construção do conhecimento a partir das ideias prévias em aula, pois tal como afirmam Donovan e Bransford (2005, p.11), os alunos chegam à sala de aula com preconceções acerca de como funciona o mundo. Se a sua compreensão inicial não for significativa, eles poderão falhar na apreensão dos novos conceitos e informações, ou poderão aprender só para o teste e a seguir voltar às suas preconceções. Assim sendo, a aprendizagem é significativa quando se dá a relação entre o que aluno já conhece e o seu conhecimento novo. Num processo interativo em que os conhecimentos prévios servem de pontes cognitivas para os novos conhecimentos, os conhecimentos anteriores, mesmo que tácitos, são alargados ou reformulados, e os novos ganham significado (Melo, 2001).

Como realça Fosnot (1996), é necessária a aplicação dos princípios gerais da aprendizagem sustentada pelo construtivismo, como base para a reformulação das nossas práticas de ensino. Em síntese:

a) A aprendizagem é desenvolvimento e não é produto do desenvolvimento. Ela requer invenção e auto-organização por parte do aluno. Assim, os professores necessitam permitir que os alunos levantem as suas próprias questões, gerem as suas próprias hipóteses e modelos como

possibilidades e os testem na ótica da viabilidade.

b) O desequilíbrio facilita a aprendizagem. Os erros precisam de ser entendidos como resultado das conceções dos alunos e, como tal, não devem ser minimizados ou evitados. Há que oferecer investigações estimulantes e abertas em contextos realistas e significativos, que permitam aos alunos explorarem e criarem um grande grupo de possibilidades tanto afirmativas como contraditórias. As contradições, em particular, precisam de ser esclarecidas, exploradas e discutidas.

c) A abstração reflexiva é a força motriz da aprendizagem. Enquanto construtores de significado, os humanos procuram organizar e generalizar experiências de uma forma representacional. Dar oportunidade a um período de reflexão, através da escrita de um diário, da representação de forma multissimbólica e/ ou da discussão das conexões entre as experiências ou estratégias, pode favorecer a abstração reflexiva.

d) O diálogo no seio de uma comunidade engendra um pensamento posterior. Há que considerar a sala de aula como uma «comunidade de debate empenhada em reflexão e conversação. Os alunos (tal como os professores) são responsáveis por defender, provar, explicar e comunicar as suas ideias à comunidade da aula. As ideias são aceites como verdadeiras apenas enquanto fazem sentido para a comunidade e, assim, elevam o nível do «tomado como partilhado».

e) A aprendizagem progride em direção ao desenvolvimento de estruturas conceptuais. Enquanto os alunos se esforçam por criar significados, são construídos desvios estruturais graduais de perspectiva – num dado sentido, «grandes ideias» que são princípios construídos e organizados centralmente pelos alunos, que podem ser generalizados através da experiência e que frequentemente exigem anulação ou reorganização de conceitos anteriores. Este processo verifica-se ao longo de todo o desenvolvimento.

2.1. A Educação Histórica: pensamento histórico e construtivismo social

Os primeiros estudos concernentes à Educação Histórica começam por volta dos anos 1970, no Reino Unido, uma linha de investigação cuja preocupação se prendeu, inicialmente, em questionar “como ensinar História”? Todavia, atualmente questiona-se “como compreendem e o que aprendem os

alunos em História", como uma forma indispensável para dar respostas à primeira questão (Barca, 2009). Um novo tipo de pesquisa passou a desenvolver-se com enfoque nas concepções dos agentes do processo de ensino e aprendizagem da História (sobretudo de alunos e professores); é uma investigação empírica porque indaga o contexto real para obter respostas às questões colocadas; é sistemática porque obedece às regras de uma metodologia de investigação.

No âmbito da Educação Histórica, em Portugal, tem-se desenvolvido uma linha de análise das ideias dos alunos segundo um modelo de progressão conceptual próprio do pensamento histórico proposto por Lee e Shemilt. Os seus estudos marcaram profundamente a investigação sobre o pensamento histórico dos alunos.

Esta linha de investigação visa fomentar uma mudança das práticas em sala de aula, bem como contribuir para o auxílio das abordagens filosóficas em torno da natureza da História com vista a desenvolver a noção de “pensar historicamente”. Em Portugal, durante o período de influência da escola dos *Analles*, com a imposição da sua supremacia notou-se uma inatividade na área da cognição histórica. Os resultados das pesquisas realizadas no estrangeiro com base nos estádios de desenvolvimento propostos por Piaget eram adoptados no país como verdades absolutas. Mais recentemente, inúmeras pesquisas realizadas na perspetiva cognitiva situada em História têm revelado que categorizá-las apenas por níveis relacionados com a idade não é suficiente para ajudar o aluno a progredir para ideias mais elaboradas. Também é insuficiente provarem apenas que os aprendentes trazem distintas ideias para as aulas de História; é imperioso buscar nas ideias que emergem dos alunos, de forma sustentada, uma razão que se relacione com o quadro conceptual do saber histórico e ajudá-los a desenvolver o seu pensamento histórico.

Neste quadro conceptual, pode-se conceber a aprendizagem histórica como um processo de aquisição através da experiência histórica e de autorrealização em diálogo com outros sujeitos. Marcam-se passos significativos para a formação de uma consciência mais reflexiva quando a História é percecionada mediante um processo metacognitivo e interiorizado pelo indivíduo. A pesquisa sugere que o ensino deve apoiar-se na compreensão do processo de investigação histórica, partindo do conhecimento meramente substantivo para outro mais elaborado. Os modelos temáticos possibilitam a

construção de um campo de ferramentas intelectuais indispensáveis para a abordagem do conteúdo substantivo. Para Peter Lee (2002), é indispensável estimular os alunos a admitir que em História pode-se contar a narrativa com a qual não concordamos. Porém, o constante revisitar e renegociar com os alunos, dar-lhes-á a possibilidade de perceber o porquê de certos acontecimentos serem difíceis de serem interpretados em História. Só quando os alunos desenvolverem esta disposição mental começarão a compreender a História.

Deve-se, por isso, implementar experiências de aprendizagem que permitam o desenvolvimento do pensamento criativo dos alunos, proporcionando um processo de questionamento. Os conceitos estruturais da disciplina da História e a sua compreensão são o fundamento para o desenvolvimento das suas capacidades de compreensão da História.

2.2. Educação Histórica: do modelo de “aula conferência ao modelo de “aula oficina”

A descrição de um determinado modelo, sobre uma escola, ou uma abordagem pedagógica considera as várias práticas que constituem exemplos que permitem uma generalização, incluindo vários graus de qualidade que estes exemplos abrangem. Dentro desta ótica, Barca (2004) discute modelos de aulas baseando-se nas categorias de Lesne (1984), considerando o modelo de “aula conferência” e o modelo de “aula colóquio”, que são os comumente utilizados em vários contextos educativos em que o angolano se inscreve, como os modelos mais frequentes em Portugal.

Atualmente, os especialistas em educação histórica defendem que o modelo de “aula conferência” não é o mais indicado para levar a cabo um processo de ensino e aprendizagem com qualidade. A aula conferência (expositiva, tradicional) atribui hegemonia ao professor como o detentor do saber verdadeiro e o aluno como o recetor de mensagens acabadas, aquele que “não sabe nada” e tem de memorizar os conteúdos e regurgitá-los corretamente, sobretudo em textos escritos. O quadro 1 representa as características do modelo de aula conferência de modo sintético e explícito, segundo Barca (2004).

Paradigmas educativos | modelo “aula conferência”

Lógica	O aluno, tábua rasa O professor conferencista e ator
Saber	Modelo do saber e do desvio
Estratégias e recursos	“Magister dixit” Aula conferência
Avaliação	Testes escritos
Efeitos sociais	Produtos sociais

Quadro 1. Modelo de aula tradicional

Com a pretensão de cobrir a lacuna que apresenta o modelo de “aula conferência” emerge a “aula colóquio”, uma conceção de aula centrada na multiplicidade de recursos e “estratégias” a apresentar aos alunos. Neste modelo, o saber pode ser questionado e partilhado, mas o professor continua a ser o centro da atenção. Atribui-se relevo à atividade do professor e aos recursos, mantendo-se à margem as ideias preexistentes dos alunos e sequentes tarefas cognitivas a desenvolver por estes. O princípio de que o conhecimento deve ser construído na aula sobretudo pelos alunos, com desafios cognitivos, constitui uma simples retórica, impossível de ser concretizada. Ainda dentro deste modelo, praticou-se largamente a “Pedagogia por objetivos”, que privilegia o princípio de que a ação educativa, para ter alguma eficácia, precisa de ser planeada, organizada e implementada logicamente, por objetivos, para além da preparação do conteúdo; desenvolveu-se na prática a aula participativa por parte dos alunos e orientada pelo professor. Contudo, a aula planeada e dialogada de acordo com este modelo tendia a resultar em simples interação formalista. Apresenta-se no quadro 2 o modelo da “aula colóquio”, elucidativa desta proposta.

Paradigmas educativos | modelo de “aula colóquio”

Lógica	O aluno, objeto de formação a ser motivado, O professor planeador de recursos e gestor de diálogo
Saber	Modelo do saber multifacetado
Estratégias e recursos	Os média e as novas tecnologias auto-colóquio
Avaliação	Testes escritos e diálogos informais
Efeitos sociais	Atores sociais

Quadro 2. O modelo de aula colóquio, de inspiração behaviorista

É, por conseguinte, inevitável, como enfatiza Barca (2004), que a aula de História deva ser um espaço onde o professor tem um papel orientador das aprendizagens. Esta orientação deve, contudo, ir para além das estratégias formais de participação ativa. Na perspetiva de “construtivismo social”, o enfoque incide na valorização das capacidades conceptuais dos alunos na busca de soluções para problemas, realçando também a interação como um fator de aprendizagem, pois podem ser estimulados em tarefas e projetos com carácter colaborativo (Ferreira, 2005). Neste sentido, se o professor quiser participar na educação para o desenvolvimento terá de se assumir como um «investigador social» ao aprender a interpretar o mundo conceptual dos seus alunos, não para de imediato classificar as suas ideias em certo/errado, completo/incompleto, mas para que esta sua compreensão o ajude a modificar positivamente a conceptualização dos alunos, tal como o construtivismo social propõe. No modelo de “aula oficina”, o aluno é efetivamente visto como um dos agentes do seu próprio conhecimento, as atividades da aula são realizadas por estes e os produtos daí resultantes são integrados na avaliação (Barca, 2004). A “aula oficina” em História constitui uma sugestão para as práticas dentro do modelo de construtivismo social (quadro 3).

Paradigmas educativos | modelo de “aula oficina”

Lógica	O aluno, agente da sua formação com ideias prévias e experiências diversas O professor, investigador social e organizador de
--------	---

	atividades problematizadoras
Saber	Modelo de saber multifacetado e a vários níveis: -senso comum - ciência - epistemologia
Estratégias e recursos	Múltiplos recursos intervenientes aula-oficina
Avaliação	Material produzido pelo aluno, testes e diálogos
Efeitos sociais	Agentes sociais

Quadro 3. O modelo da aula construtivista

Entre os modelos da “aula conferência” e da “aula colóquio” até à aula oficina, as diferenças são evidentes. Na aula com carácter conferencista centra-se a atenção no professor, o autêntico sabedor, “o sabe tudo” e o aluno “o sabe nada”. O professor é o conferencista e o aluno um mero recetor, que ouve e guarda os conteúdos sem ter a oportunidade de questioná-los, e no período da avaliação esta é limitada aos textos escritos pelo professor ou através do manual, no qual o aluno se vê forçado a reproduzir as matérias transmitidas pelo professor. Na aula colóquio, há uma ligeira mudança relativamente aos discursos. Aventa-se a possibilidade de o aluno poder construir o seu próprio conhecimento, uma vez que pode partilhar e discutir os conteúdos que lhes são transmitidos, mas são apenas discursos bem articulados, pois a atenção recai sobre o professor e as informações que ele proporciona através de vários recursos, mais ainda distante de fundamentação educacional e epistemológica. Na aula oficina, com cariz construtivista, o aluno é o construtor da sua própria aprendizagem, e o professor um orientador e desafiador de ideias. Como investigador social considera as suas ideias prévias, insights e experiências, para a partir do real observado compreender o mundo conceptual dos seus alunos e que possa levar a transformações conceptuais adequadas. Nesta proposta inclui-se a avaliação dos produtos resultantes do processo de trabalho em foco, com o fim de monitorizar uma aprendizagem efetiva (metacognição).

Com efeito, diante das dinâmicas que vive a sociedade plural, novos tipos de aprendizagem

impõem-se mais complexas, integradoras, que abarquem os processos e que estabeleçam uma sólida relação entre o que se sabe, o que se aprende na escola e a sua aplicabilidade em situações concretas. Tendo em atenção que as investigações em educação histórica possibilitam aos alunos perceberem o passado, o presente e o futuro, de algum modo multiperspetivado, precisa-se munir estes alunos de ferramentas intelectuais necessárias para se considerarem competentes em História. Os debates recentes referem que ser competente em História requer do aprendente um julgamento contextualizado do passado, apoiado na evidência, a capacidade de orientação no tempo que permita estabelecer relações entre o passado compreendido, o presente problematizado e o futuro perspetivado.

Em História exigem-se competências não só aos alunos numa conceção de progressão gradual em diferentes níveis de escolaridade, mas também aos cidadãos comuns, aos professores de História ou aos historiadores. Estas competências históricas fundamentais podem sintetizar-se da seguinte forma, segundo Barca (2004,p.1):

1. Interpretação de fontes

- ler fontes históricas diversas – com suportes diversos, com mensagens diversas;
- cruzar as fontes nas suas mensagens, nas suas intenções, na sua validade;
- selecionar as fontes com critérios de objetividade metodológica, para confirmação ou reputação de hipóteses descritivas e explicativas.

2. Compreensão contextualizada

entender – ou procurar entender – situações humanas e sociais em diferentes tempos, em diferentes espaços;

- relacionar os sentidos do passado com as suas próprias atitudes perante o presente e a projeção do futuro;
- levantar novas questões, novas hipóteses a investigar – o que constitui, em suma, a essência da progressão do conhecimento.

3. Comunicação

- exprimir a sua interpretação e compreensão das experiências humanas ao longo do tempo com inteligência e sensibilidade, utilizando a diversidade dos meios de comunicação atualmente disponíveis.

A intenção de desenvolver competências passa por seguir as mudanças conceptuais do aluno. Para tal, o grupo de professores de História (Departamento) encarrega-se de planificar as aulas, mas

de forma flexível para atender a diversos tipos de aprendizagem e conhecimentos. Deve ter-se em atenção a necessidade de clarificar não só as tarefas a serem desenvolvidas (com os respetivos recursos), mas também as ideias prévias dos alunos, que devem ser “trabalhadas” pelos professores antes ou durante o processo de realização dessas tarefas.

“Ao planificar a unidade didática” - isto é, ao projetar uma certa temática para um conjunto de aulas - não podem privilegiar-se apenas os conteúdos a serem explorados, mas devem, também, ser consideradas as competências a serem desenvolvidas. Estas devem integrar a apropriação de ideias enquanto saber histórico – compreensão contextualizada, pesquisa de fontes, interpretações históricas e comunicação dos saberes, que devem ser configurados em diversos graus de complexidade de acordo com o ano de escolaridade. Ainda segundo Barca(2004), na planificação das aulas as atividades podem ser organizadas sequencialmente por cada uma das competências. Assim, ao longo de um bloco de aulas, pode-se trabalhar, por exemplo, um enfoque na competência da comunicação; para tal, em função dos níveis em que se deseja trabalhar, e tendo em conta as ideias prévias dos alunos, organizam-se os materiais necessários; os blocos subsequentes centrar-se-ão na competência de interpretação de fontes, retomando a seguir o tratamento da competência da comunicação. Assim, garante-se uma aprendizagem sistemática, sem comprometer a apropriação dos conhecimentos fundamentais sobre cada tema a ser tratado.

A característica do plano/projeto de atividades da aula depende em grande medida do professor, cabendo a este adotar um plano formal ou não. Porém, a planificação deve contemplar a organização prévia do trabalho, o conjunto de materiais selecionado, considerando a relevância do conteúdo a lecionar (tema), em obediência às competências definidas nos programas da disciplina. Assim, como a mesma autora sugere, pode-se considerar as seguintes linhas:

- As ideias prévias reveladas pelos alunos devem ser diagnosticadas e trabalhadas de modo minimamente individualizado ou diferenciado. Estas ideias podem ser mais vagas ou exatas, mais alternativas à ciência ou mais coerentes com esta.
- Os conteúdos devem ser o mais possível significativos para os aprendentes. Para tal, é conveniente realizar questões orientadoras problematizadoras, que exijam a mobilização das suas

ferramentas cognitivas.

- As tarefas devem ser ajustadas à competência que se deseja privilegiar, que exijam, por exemplo, interpretação multiperspetivada das fontes ou compreensão complexa dos eventos históricos do passado.

- Deve-se privilegiar a potencialidade dos alunos de trabalharem colaborativamente em pares, em grupos de quatro a cinco elementos ou independentes, oralmente, por escrito, ou ainda, através das Tecnologias de Informação e Comunicação.

- Durante o decorrer das aulas, o nível conceptual dos alunos deve ser avaliado, em termos de progressão de aprendizagem .

A seguir, no quadro 4, apresenta-se uma proposta de plano de aulas que procura antecipar mentalmente o desenrolar de uma aula-oficina em História, de perfil construtivista, que obedece às vertentes acima apontadas.

Planificar uma aula

Competência a focalizar
Visão geral do tema da aula
Principais conceitos e questões-orientadoras
Experiências de aprendizagem
<p>1º Momento</p> <p>Levantamento de ideias dos alunos: Tarefas (questões e recursos), tipo de comunicação e estratégias (trabalho, escrito, oral ou outro, em grupo-turma, trabalho individual, de pares ou de grupos)</p>
<p>Desenvolvimento</p> <p>Tarefas (questões e recursos), tipo de comunicação e estratégias (trabalho, escrito, oral ou outro, em grupo-turma, trabalho individual, de pares ou de grupos)</p>
<p>Síntese</p> <p>Tarefas (questões e recursos), tipo de comunicação e estratégias (trabalho, escrito, oral ou outro, em grupo-turma, trabalho individual, de pares ou de grupos)</p>

Gestão do tempo
Avaliação

Quadro 4. Plano de aula oficina para desenvolvimento de competências em História (Barca, 2004, p. 138).

A proposta acima apresentada é consentânea com os princípios de aprendizagem da História defendidos por vários autores ingleses e americanos: Ashby & Lee (1987); Barton (1996); Wineburg (2000); Lee (2001); Lee(2008). Este processo foi, entretanto, ensaiado com êxito em Portugal, com base no trabalho de vários outros investigadores, nomeadamente Castro (2006); Simão (2007); Gago (2007); Alves (2007); Pinto (2011). Barca (2004, p. 138), elencou alguns dos princípios que enquadram esta perspetiva de conhecimento:

1. É possível que as crianças compreendam a História de uma forma genuína, com algum grau de elaboração, se as tarefas e os contextos concretos das situações em que forem apresentados tiverem significado para elas.
2. Os conceitos históricos são compreendidos gradualmente, a partir da relação com os conceitos de senso comum que o sujeito experiência. O contexto cultural e os media são fontes de conhecimento que devem ser levadas em conta, como ponto de partida para aprendizagem histórica.
3. Quando o aluno procura explicações para uma situação do passado à luz da sua própria experiência revela já um esforço de compreensão histórica. Este nível de pensamento poderá ser mais elaborado do que aquele que assenta em frases estereotipadas, desprovidas de sentido humano.
4. O desenvolvimento do raciocínio histórico processa-se com oscilações e não de uma forma invariante. Tanto crianças como adolescentes e adultos poderão pensar de uma forma simplista, em determinadas situações, e de uma forma mais elaborada noutras.
5. Interpretar o passado não significa apenas compreender uma versão acabada da História que é reproduzida no manual ou pelo professor. A interpretação do “contraditório”, isto é, da divergência de mensagens, é um princípio que integra o conhecimento histórico genuíno.

2.2.1. A aplicação da aula construtivista, ou “aula oficina”

A execução da aula oficina implica uma complexidade de tarefas que podem promover as aprendizagens dos alunos, com atividades cognitivas como as de exploração de diferentes fontes (primárias e secundárias). Deve haver tempo de esclarecimentos por parte do professor, períodos de

crítica, polémica e debate entre os intervenientes, trabalho de pares em trabalho grupal, momentos de síntese e de quietude. Esta aula em termos de dinamismo favorece distintas formas de interação professor/aluno, aluno/aluno.

A aula oficina pode ser concretizada (Barca, 2002) utilizando os recursos resultantes das investigações neste campo. No momento inicial da aula, faz-se o levantamento das ideias prévias dos alunos, que poder ser escrito num momento anterior, ou colhido oralmente, dada a necessidade de estas ideias serem consideradas durante a aula. Segue-se o trabalho de desenvolvimento de competências de interpretação de fontes, em diversas atividades no decorrer da aula de acordo com o plano realizado, contemplando o conjunto de materiais preparado pelo professor - selecionando distintas fontes sobre o mesmo evento, onde o professor munido de questões orientadoras a serem respondidas pelos alunos (grupalmente) apoiará estes procurando que eles desenvolvam um processo de análise, com interpretação e cruzamento de fontes diversificadas. A diversificação de fontes tem a ver com mensagens variadas e poderá incluir também a utilização de formatos diferentes (fotografias, filmes, documentários de televisão, textos historiográficos, podendo recorrer também às Tecnologias de Informação e Comunicação.

A concretização da “aula oficina” em contexto angolano é um desafio, pelo facto de: ausência de estudos resultantes de investigações neste âmbito que sejam por nós conhecidos; b) inexistência da prática do escrutínio das ideias prévias dos alunos (usualmente realiza-se um breve diálogo entre alunos e professores no início e no fim das aulas, sem preocupações de diagnóstico apurado; c) ausência do domínio da prática de formulação de questões históricas orientadoras, aliadas a ausência de fontes diversificadas (e quando são utilizadas, não há abertura de oportunidades para o confronto de ideias entre os interlocutores do processo de ensino e aprendizagem); d) Turmas extensas (entre 40 a 50 alunos) tornando-se impraticável dar-se voz a todos eles, ou pelo menos metade da turma; e) programas e os seus respetivos manuais que devem ser cumpridos “a rigor” (consequentemente, os intervenientes veem-se forçados a consultarem rigorosamente "a autoridade" dos manuais para o seguimento das aulas). É de salientar que, geralmente, os manuais exibem fontes pouco estimulantes e mal referenciadas (pouco claras, em número limitado em correspondência com o volume de

conteúdos exibidos e raramente com identificação do autor original). Este fator constitui um entrave para a observação e exploração adequada da fonte em História; mas é o comumente utilizado como fonte de consulta, dada a insuficiência de bibliografia de apoio, o restrito acesso às novas tecnologias de informação e comunicação e toda a sorte de dificuldades que enforma o Sistema Educativo angolano.

O caminho é íngreme e as divergências existentes entre as leis, normativos orientadores e as práticas são evidentes, mas a LBSE de 13 de Dezembro de 2001, no seu artigo 3º, já desenha um quadro mais animador no sentido de pretender “formar um indivíduo capaz de compreender os problemas nacionais, regionais e internacionais de forma crítica e construtiva para a sua participação ativa na vida social, à luz dos princípios democráticos”. Esta finalidade pressupõe uma mudança de objetivos da História tradicional em particular, e das outras disciplinas constantes nos currículos de ensino angolano em geral. Note-se que o ensino da História com fins sociais é exequível quando se proporciona um ambiente efetivo de aprendizagem possível se forem usadas competências históricas para o alcance dos objetivos fundamentais da História, como por exemplo, a discussão em torno da democracia e da crítica, fundamentais para o progresso do pensamento individual, para preparação do sujeito enquanto cidadão ativo da sociedade democrática. O que se obtém com o ensino da História Tradicional no contexto em estudo, é encarado com um cariz instrumental e pouco adequado para moldar os jovens, de tal modo que possam responder a um dos objetivos da História: servir as sociedades (Dilek & Yapici, 2008).

A avaliação sistemática das aprendizagens é fundamental. No que respeita à evolução das ideias dos alunos entre o momento inicial e o momento final da intervenção educativa em foco, poderá fazer-se um exercício de mudança conceptual. Recomenda-se não se utilizar os critérios redutores de certeza (certo/ errado). Os critérios sobre a verdade tornaram-se mais complexos com a utilização de conceitos de relatividade e objetividade e hoje sugere-se avaliar os conhecimentos como uma escala de mais ou menos válido: conceitos científicos, aproximados ou de senso comum. De acordo com Barca (2004, p.141), “esta perspetiva gradual é relevante no que concerne à avaliação formativa, pois permite-nos valorizar distintos pontos de partida e deste modo fomentar uma progressão individual dos

alunos”.

2.3. Estudos referentes à progressão na compreensão histórica

Como já foi defendido nos pontos anteriores deste capítulo referentes à Educação Histórica, a ideia de que os alunos podem ter ideias mais elaboradas e mais poderosas que outras tem marcado a discussão acerca da compreensão histórica dos jovens. Vários investigadores, desde ingleses (pioneiros desta abordagem), norteamericanos, portugueses e brasileiros têm focalizado as suas atenções neste âmbito. Destaca-se a contribuição de Ashby e Lee (1987), Lee (1994, 1998), entre outros. Esta linha investigativa preocupa-se, portanto, em distinguir vários níveis de elaboração de ideias dos alunos quando pensam em História. O modelo de progressão de ideias proposto por Lee e outros estudiosos britânicos é construído indutivamente sobre a análise dos dados empíricos, tendo por base teórica uma abordagem epistemológica de inspiração Collingwoodiana, perspectivista. Assim, pensar historicamente pressupõe compreender o passado através dos seus vestígios quer diretos quer indiretos (fontes produzidas por quem já “trabalhou” esse passado anteriormente).

Neste quadro, o Projeto Chata (*Concepts of History and Teaching Approaches*) apresenta um modelo de progressão conceptual de ideias dos alunos sobre compreensão empática em História (Lee (2003), utilizando como suporte os dados recolhidos de alunos britânicos com idades compreendidas entre os 7 e os 14 anos de idade. O *Projeto Chata* sugeriu o modelo de ideias de alunos sobre compreensão empática, em diferentes níveis, nomeadamente (p.15) :

Nível 1 – Tarefa explicativa não alcançada.

Ausência de respostas ou descrições tautológicas.

Nível 2 – Confusão

As ações, instituições ou práticas do passado não fazem sentido.

Nível 3 – Passado deficitário

As ações e práticas do passado são reconhecidas à luz das situações do presente, mas os alunos refugiam-se em explicações deficitárias: as pessoas no passado pensavam como nós mas, faltava-lhe a nossa inteligência e sensibilidade moral, e não podiam fazer o que fazemos hoje por falta

de tecnologia.

Nível 4 – Explicação por estereótipos

A invocação de um passado deficitário é ultrapassada em parte, mas as ações ou práticas do passado são explicadas através de papéis estereotipados atribuídos aos agentes históricos. Os alunos tendem a explicar os comportamentos passados tendo como referência os estereótipos que conhecem e, por isso, o conteúdo destes estereótipos variam entre diferentes grupos de alunos.

Nível 5 – Explicação à luz do quotidiano presente

Os alunos continuam a acreditar que as pessoas no passado tinham as mesmas capacidades para pensar e sentir como as do presente, mas não viam o mundo como nós os vemos hoje. Compreendem que é necessário interpretar a cultura, o sistema de valores, o senso comum, bem como as situações específicas.

Nível 6 – Explicação à luz do contexto

Os alunos compreendem que as ideias e valores das pessoas estão relacionadas com o contexto em que se inserem, e não são apenas devidas as opções individuais. Compreender isto envolve pensar sobre as condições materiais em que as pessoas viviam, considerando o seu impacto nos seus padrões de comportamento, na forma de pensar e de sentir. Ao relacionar as ideias e valores do passado com as condições materiais, alguns alunos compreendem que as convicções e práticas particulares se relacionam com um sistema de valores e práticas mais ou menos coerentes.

As conclusões deste Projeto revelaram que as ideias dos alunos quando estão a lidar com conhecimentos históricos podem ser consideradas mais ou menos coerentes e variam de níveis para níveis, por idade e por ano de escolaridade e não se lhes retira a legitimidade de constatar que alguns aprendentes mais novos apresentem um nível de elaboração superior em relação a alguns alunos mais velhos.

O mesmo acontece quando as crianças pensam sobre determinado conteúdo histórico em grupo; constata-se a capacidade de alguns alunos do grupo resolverem questões de modo mais consistente que outros que apresentam ideias menos elaboradas. A questão da “estabilidade” de

ideias nos distintos níveis de progressão tem sido motivo de preocupação; contudo, para os autores do Projeto é natural que haja mais permanência ou mais oscilação nas ideias, sobretudo quando se alteram ou cruzam fontes (Lee, Dickinson e Asby, 1996). Uma das conclusões deste Projeto é que as crianças podem compreender que é necessário interpretar a cultura, o sistema de valores, o senso comum, bem como as situações específicas, entre outros aspetos, para explicar o que as pessoas faziam no passado.

Apesar do foco desta investigação se dirigir para as ideias de “segunda ordem”, Lee (2002) defendeu também que o conhecimento substantivo é exigido para que o homem se oriente no tempo. Conceitos como os de império, estado, senhor, tratado, ou democracia, presentes aquando da abordagem de distintos conteúdos específicos, envolvem o que se pode designar a substância da História, sendo comum designá-los “conceitos substantivos” (Lee, 2005, p. 61). O mesmo autor adverte que os alunos devem conhecer de modo adequado alguma história substantiva, para ter suportes de conhecimento verdadeiro sobre acontecimentos passados e ideias sobre eles num panorama mais amplo. Denota porém, que a História inclui conceitos de outra natureza, comumente denominados “meta-históricos”, ou “de segunda ordem”, ou “disciplinar”. Explicita noções referentes a esses conceitos, disciplinares ou de “segunda ordem”, como por exemplo o de “evidência” ou “empatia”, incluídos em qualquer História ou em qualquer natureza de conteúdo, uma vez que permitem ao homem formar um modelo sobre a compreensão do que é ‘fazer’ História e possibilitam estruturar o conhecimento substantivo, relacionando este com a natureza da História como disciplina.

Na mesma linha, vários investigadores centraram a sua atenção em conceitos “de segunda ordem” como o de significância. Lis Cercadillo (2001) no seu estudo realizado com alunos ingleses e espanhóis apresentou cinco tipos de significância, designadamente: a) contemporâneo, em que o acontecimento é encarado como relevante para as pessoas a nível pessoal e face à conceção do mundo; b) causal – o processo incide na relação com o seu poder causal; c) padrão – menciona um nível mais elevado de sofisticação nas respostas dos alunos, normalmente relacionado com o contexto, aludindo a modelos concretos como progresso e declínio; d) simbólico – o aluno pode produzir conhecimento da perspetiva das pessoas do passado. Esta significância, ligada a noções de exemplos

morais, pressupõe um uso específico da História articulada a questões de identidade nacional ou a conceitos gerais não-históricos, como devoção ou ideias morais transcendentais; presente/ futuro – refere-se também à relevância do ónus causal variável e opera no tempo longo; realiza-se quando a relação com o futuro dos acontecimentos é destacada.

Com base nas categorias emergidas, a autora coloca novas questões de investigação:

- a) Os alunos veem a significância em história como fixa ou variável?
- b) Se entenderem a significância como variável, em que medida estão atentos às diferentes possíveis atribuições que funcionam numa narrativa histórica?
- c) Consideram que a lógica da narrativa obedece a diferentes teorias de tipo causal e diferente ênfase num tipo específico de significância?

Cercadillo propõe níveis de progressão bastante complexos, trazendo à tona as dificuldades que a significância coloca à investigação:

- Sem qualquer alusão a qualquer tipo de significância – neste nível a significância é encarada como invariável, relacionada a ocorrência; envolve problemas de compreensão geral, que leva os alunos a apresentarem exemplos desarticulados da temática em abordagem. Não mencionam nenhum tipo de significância e as explicações centram-se a nível de senso comum, nem realizam referências a histórias do contexto histórico comum.
- Significância intrínseca e simples – Este nível engloba a significância como invariável, medido sempre no sentido intrínseco pelo tipo atual sendo a capacidade dos alunos neste nível orientada para a noção de significância como privilégio contemporâneo.
- Significância fixa e contextual – A significância é fixa entre atribuições (causal e contemporânea) – A significância é limitada a atribuição de relevância para a maior parte dos alunos, ou seja, as questões de significância de uma ocorrência em História são geralmente explicadas pelas consequências. Neste nível a autora classifica as respostas que diferenciam os vários tipos de significância, mas referenciam a controvérsia entre as narrativas, na reflexão dos tipos e na sua variação interna.
- Significância contextual variável – neste nível as respostas analisam-se pela distinção

de diferentes estratos de significância através da narrativa, pela referência a diferentes atribuições da significância e da alusão a um conflito entre narrativas.

Adverte a autora para o facto de a significância ser definida por referência às fontes, ou tipo de fontes, que relacionam os acontecimentos e processo na narrativa. Alude também a que a significância de qualquer acontecimento pode variar de acordo com a seleção feita pelos historiadores, por diferentes perspetivas ou que provêm de diferentes fontes.

O trabalho realizado no âmbito dos mestrados em Supervisão Pedagógica em Ensino da História e Ciências Sociais e dos doutoramentos em Educação em História e Ciências Sociais, da Universidade do Minho, marca o desenvolvimento desta linha em Portugal. Apoiados na obra pioneira de Isabel Barca (2000), acima referenciada, sobre ideias de alunos portugueses em torno da provisoriedade da explicação histórica, isto é, de uma explicação multifacetada por natureza, tem servido de suporte teórico em diversos estudos no campo da Educação Histórica, quer em Portugal, no Brasil e mais recentemente, marcam-se os primeiros passos em África (Cabo Verde, Moçambique e Angola).

Neste domínio, em Portugal na última década do século XX, por influência desta abordagem, inicia-se uma linha investigativa que teve como preocupação central a Educação Histórica perspetivando-se a importância de um ensino orientado para o “pensar historicamente” dos alunos, que tem suscitado também adesão do Brasil e de forma ainda incipiente em alguns países africanos de expressão portuguesa (Cabo Verde, Moçambique e agora Angola). Destacar-se-á aqui um conjunto de resultados de alguns desses estudos. Barca (2000), com o seu trabalho “O pensamento Histórico dos Jovens” desenvolveu estudos concernentes à progressão conceptual dos alunos sobre a explicação provisória em História, resultando na criação de uma proposta de modelo de progressão de ideias “que vão de um padrão de pensamento descritivo, por vezes fragmentado, ainda distante de uma compreensão do lado interno das situações humanas, passando por descrições coerentes ou explicações incipientes sobre uma situação histórica, até a construção de explicações multifatoriais e por vezes, com um sentido de que podem existir várias versões que devem ser discutidas entre os historiadores para avaliar qual ou quais serão as mais elaboradas.

Neste quadro, já Barca (2000) publicara “O pensamento Histórico dos jovens: ideias dos adolescentes acerca da provisoriedade da explicação histórica”, com o qual pretendia contribuir para uma profunda compreensão do entendimento do pensamento dos adolescentes em História e, particularmente incentivar os professores portugueses a realizarem uma abordagem crítica do ensino da História. Formulou como problema inicial de investigação: em que medida operam os adolescentes com a noção de provisoriedade na explicação histórica e, quando empregam uma noção deste tipo, que significados lhe dão? Para levar a cabo a investigação contou com uma amostra inicial de alunos do 3º ciclo (7º, 8º e 9º anos), com idades entre os 12 e os 20 anos, frequentando escolas incluídas no estágio integrado de professores da Universidade do Minho. As técnicas de investigação nas quais a autora se apoiou para a prossecução da investigação foram: 1) técnicas de observação; 2) entrevista; 3) tarefas escritas; entre outras. Como instrumentos, utilizou um conjunto de material histórico por si selecionado e organizado, considerando conteúdos históricos familiares aos alunos. Para tal, num dos estudos exploratórios, escolheu o conflito israelo-árabe que constituía um tema de discussão nos *media* da altura, embora não estivesse incluído no programa da disciplina. No segundo estudo exploratório, optou por uma temática já trabalhada nas aulas relacionada com as causas da eclosão da I guerra Mundial como assunto a ser explorado, sob diferentes perspetivas. O material, nos dois momentos, incluía fontes cartográficas, visuais e escritas, algumas constantes no manual de História e incluía fontes com diferentes pontos de vista sobre os conflitos. Por exemplo, no segundo exploratório, incluía juízos da parte da “Tríplice Aliança”, distintos dos da “Tríplice Entente”. No estudo empírico final, os materiais versaram sobre a temática da expansão portuguesa, considerando também um conjunto de materiais com diferentes versões da história.

Neste estudo, Barca (2000) constatou que quanto à relação entre a multiperspetividade com a objetividade na explicação histórica sucede a ideia de uma história explicativa e multifatorial com maior frequência nos estudos dos jovens portugueses, mas descuidam a legitimidade relativa das diversas versões históricas sobre o passado; já alguns alunos, sobretudo os que frequentavam, anos de escolaridade mais avançados sublinham que o ponto de vista de diferentes autores e as realidades culturais originam a multiplicidade de perspetivas, mas ainda encaram a ausência de unanimidade

uma afronta à objetividade; um número reduzido de alunos tende a validar o debate de diversos pontos de vista como algo referente à natureza da História, desde que eles obedeçam a critérios científicos próprios.

Nesta senda, Barca (2000) propõe um modelo empírico de ideias de alunos em torno da noção de provisoriedade da explicação em História, resultante da análise dos dados:

Nível 1 – A estória

É um nível descritivo que inclui ideias centradas na informação ou simples fragmentos de texto.

Nível 2 – A explicação correta

É um nível já explicativo particularmente ligado à preocupação com a verdade na explicação. Os alunos apresentam um nível explicativo emergente, centrado apenas em um ou dois fatores, e as explicações são consideradas corretas ou incorretas.

Nível 3 – Quanto mais fatores melhor

Os alunos apresentam um pensamento claramente explicativo com um enfoque na multifatorialidade. O sentido de provisoriedade na explicação histórica aparece aliado à ideia de que as explicações variam de acordo com a quantidade de informação que apresentam.

Nível 4 – Uma explicação consensual

Os alunos apresentam um pensamento claramente explicativo, mais elaborado, por vezes sob forma narrativa, e valorizando a multifatorialidade. Consideram a multiperspetiva, embora seja vista como um problema na História, isto é o consenso de perspetivas é visto como o ideal, possível de ser atingido por uns, inatingível para outros.

Nível 5 – Perspetiva

Os alunos apresentam um pensamento onde parece surgir a noção de neutralidade perspetivada, associada à noção de confirmação e refutação. Observa-se o pensamento claramente explicativo e narrativo; a multifatorialidade e a multiperspetividade são levadas em consideração. É uma categoria mais elaborada face à categoria anterior pois considera a existência de uma explicação histórica mais avançada do que outras quando é sujeita a uma análise crítica na comunidade de historiadores.

No campo da Educação Histórica, as questões de objetividade histórica, mantêm-se, assim, fundamentais enquanto objeto de investigação das ideias dos alunos. Em variados estudos, têm sido exploradas essas ideias, tanto no ensino de base como no ensino universitário, sob distintas perspectivas (Barca, 2001; Barca & Gago, 2001; Gago, 2001) entre outros.

Em outro estudo, Barca (2006) sublinha a pertinência de se propor, desde cedo, na educação histórica, a exploração de ideias mais elaboradas que o simples repassar de conteúdos substantivos, pois a pesquisa tem indicado que algumas crianças e adolescentes revelam modos sofisticados de raciocínio histórico, pois a progressão cognitiva não ocorre de forma invariante, determinista e uniforme. Por isso, os professores de História devem preparar-se também para este desafio, dado que, “sendo a aprendizagem contextualizada socialmente, as experiências, o enfoque e os métodos de ensinar afetam necessariamente o nível de pensamento histórico” (idem. 108).

Castro (2006) realizou uma investigação intitulada *A Interculturalidade e o Pensamento Histórico dos Jovens*, no âmbito do doutoramento em Educação, na Universidade do Minho. Este estudo versou sobre as questões da interculturalidade e o papel da significância no conhecimento histórico dos alunos. A uma amostra de 130 alunos, entre os 15 e os 18 anos, de escolas secundárias dos distritos do Porto e Braga, aplicou dois questionários com dois excertos de fontes primárias e realizou entrevistas a 20 dos alunos participantes. Da análise dos dados resultantes das respostas dos alunos emergiram cinco níveis de progressão sobre a compreensão histórica em torno de noções de significância e de empatia histórica, bem como de "diferença", "diversidade" e "relação", designadamente:

a) *Compreensão restrita* - as ideias dos alunos centram-se na descrição do acontecimento, numa perspectiva fixa, onde se constata um incipiente cruzamento de fontes. Não é considerada neste nível a controvérsia entre as fontes. Há uma atitude de indiferença face ao passado e à explicação sobre ele. O conceito de ‘outro’ tende a ser objetivado; o aluno não utiliza a este nível o conhecimento histórico e pode manifestar indiferença pelas pessoas e ações do passado. Conceções de "diferença" nascem precisamente de uma posição autocentrada e/ ou etnocentrada no tratamento ao conceito de Outro.

b) *Compreensão emergente condicionada* – as ideias destes alunos centram-se na busca de um peso causal, ligado a modelos justificativos. O cruzamento de fontes relaciona-se com as mensagens intrínsecas e não é considerado o contexto e autoria. Organiza-se a significância dentro de uma posição etnocentrada. O aluno já reconhece a necessidade de uma explicação, porém as explicações circunscrevem-se ao conceito de “estranho” e deficitário para o contexto ao qual aquelas pessoas pertencem. As ideias dos alunos centram-se no núcleo da "diferença objetivada". Uma posição oscilatória constata-se entre uma atitude etnocentrada e uma posição autocentrada. O conceito de "diferença" é produzido de forma restrita, contudo esboça-se uma abertura de reconhecimento/diferença, embora num quadro estático do conceito de diversidade.

c) *Compreensão emergente descentrada* - neste nível surge um posicionamento crítico em relação às fontes, com seleção de informação. Constata-se alguma consistência no cruzamento de fontes. Há uma tendência para a aproximação a uma análise multissignificante, mas o registo está virado para o quotidiano. Emerge, embora de forma muito oscilante, uma abordagem dinâmica do conceito de "diversidade" (afastado do conceito de "diferença"). Nestes padrões de ideias, surgem algumas noções implícitas de "interculturalidade".

d) *Compreensão descentrada* - nas ideias destes alunos observa-se uma seleção crítica da informação, considerando-a no seu contexto de mensagem e produção. A multissignificância é explícita e o passado tende a ser reconstruído no seu contexto próprio, numa postura descentrada. O conceito de "relação" assume centralidade e a "diversidade" é encarada num processo dinâmico. Por isso, estas ideias pressupõem noções de "interculturalidade".

e) *Compreensão descentrada integradora* - neste nível observa-se uma seleção crítica e consistente da informação, considerando-a no seu contexto de mensagem e de produção. A multissignificância é explícita e a reconstrução do passado é feita de forma contextualizada e com base em argumentos abertos a novas possibilidades, numa postura descentrada. O conceito de "relação" é central e em conexão com ideias de "universalidade". Por isso, as noções de "interculturalidade" implicam a compreensão de uma universalidade plural.

Como se constata por estes estudos os alunos não chegam à escola “de cabeça vazia”.

Trazem consigo ideias acerca do modo como o mundo funciona e as pessoas se comportam, como lembra, também, Barca (2005): o meio familiar, a comunidade local, os *media*, especialmente a televisão e as novas tecnologias de informação constituem fontes importantes para o conhecimento histórico dos jovens que a escola não deve ignorar nem menosprezar. É a partir da deteção destas ideias – que se manifestam ao nível do senso comum, e de forma muitas vezes fragmentada e desorganizada – que o professor poderá contribuir para as modificar e tornar mais elaboradas (idem, p. 18). Neste quadro, as ideias que os alunos trazem para a aula, mesmo antes de iniciarem a educação formal, moldam de forma significativa o modo como dão sentido ao que lhes é ensinado. Se as preconcepções dos alunos não forem tidas em conta, eles “limitam-se a memorizar conteúdo nas aulas e continuam a usar as preconcepções baseadas na experiência para agir no quotidiano” como referem Donovan e Bransford (2005, p. 5) e Lee (2005). Os primeiros, chamam atenção aos professores no sentido de perceberem com que ideias dos alunos estão a lidar, se assim não for, não perceberão que erros cometem e os alunos assimilam superficialmente o que lhes é dito, mas manter-se-ão ligados às suas preconcepções. É importante que os professores considerem as ideias de segunda ordem que os alunos trazem para as aulas, ao invés de atenderem apenas as suas preconcepções substantivas. A base que os alunos precisam para refletirem sobre a construção da sua própria aprendizagem e o que os conduz à ótima compreensão dos conceitos são os conceitos de segunda ordem, bem como, o que os leva a atribuírem sentido aos fios condutores para a construção do conhecimento histórico.

Em Portugal, o estudo de Freitas & Solé (2003), sob o tema “Uso da Narrativa nos Estudos Sociais” com alunos de formação inicial de educação de infância e ensino básico – 1º ciclo e de cursos de complemento de formação científica e pedagógica – analisou, em primeira instância as potencialidades pedagógico-didáticas da utilização de diversas tipologias de narrativas e o seu uso, no âmbito do Estudo do Meio Social por crianças. As autoras expõem os pontos de vista de autores como Kieran Ergon e os estudos de *Storyline*, levados a cabo na Escócia, e a sua respetiva variante *Storypath*, realizada nos Estados Unidos. Retrataram, ainda, algumas investigações norte-americanas, particularmente relacionadas com o desenvolvimento da compreensão histórica realizadas por Linda

Levstik, que comportam valiosos aportes de investigações da área de linguística especialmente articuladas com a compreensão histórica. As mesmas autoras focalizaram, igualmente, alguns estudos ingleses, destacando os estudos de Patrícia Hoodless em que se salienta a íntima relação do Estudo da Língua e dos Estudos Sociais. Em segunda instância, as autoras apresentaram uma estrutura sistematizada considerando o grande volume de investigações e teorias sobre a temática, sobre a qual apresentam a análise de uma lenda histórica e de um conto.

Como conclusões da investigação realizada, apontam-se as seguintes: desenvolvimento de uma estrutura para área de Estudos Sociais gerada a partir da literatura abordada e não só, obedecendo a quatro ideias chave. 1) Que o trabalho da História deve acontecer no interior de uma unidade didática e no plano curricular da turma indicada, para desenvolver distintas competências, particularmente as referentes ao tempo e ao espaço. 2) Deve ser constituída por uma introdução, seguida de uma análise e exploração do conteúdo e em que se realize a avaliação das várias tarefas executadas. 3) Deve integrar múltiplas estratégias de exploração de tempo, especificamente de tempo histórico e espaço correspondente. Também deve abranger os exemplos de análise de histórias, como a seguir se discriminam: interpretar termos relacionados ao tempo e espaço; apresentar os acontecimentos cronologicamente; caracterizar lugares através de deduções e inferências; construir árvores genealógicas e esquemas das relações de parentescos; elucidar razões e consequências dos atos e ações; apresentar hipóteses alternativas em função da alteração de determinados eventos; articular diferenças sociais, entre as personagens e as suas atuações. 4) Promover tratamento de conteúdos no âmbito dos Estudos Sociais que sejam convenientes, tendo em consideração, no sentido lato da educação, o desenvolvimento de competências para a cidadania que conduza à formação de atitudes e valores.

No mesmo quadro, Marques et al (2013) abordam a temática “estratégias de ensino da História e dos Estudos Sociais no 1º Ciclo do Ensino Básico”, um estudo que pretendeu apresentar um conjunto de resultados de pesquisas realizadas em Centros Escolares do Conselho de Viana de Castelo (Portugal) referente as atividades pedagógicas das mestradas em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico da Escola Superior de Educação de Viana do Castelo. Todos estes projetos

tenham como principais preocupações atribuir aportes inovadores para a leccionação de conteúdos com cariz formativo, social e histórico-cultural no 1º ciclo do Ensino Básico, socorrendo-se de atividades práticas sistematizadas, tendo em linha de conta as características da população escolar e o contexto educativo em que se desenvolveram os projetos.

Com este último estudo, chegou –se às seguintes conclusões: a) o conhecimento que as crianças trazem das suas experiências a todos os níveis devem ser considerados úteis pela escola, numa sociedade em que a partilha de informações ocupa um lugar de destaque. b) o fazer pedagógico nesta área deve ser compreendido como intimamente relacionado com a capacidade comunicacional, com novas metodologias de ensino e estratégias informais, e que permite a perceção de que a escola se deve adaptar às dinâmicas impostas pela sociedade e que a pedagogia deve privilegiar práticas que deem voz ao aluno, para que ocorra uma aprendizagem significativa. c) nas idades iniciais, o ensino da História deve estar articulado a diversas ferramentas desde o jogo às realizações de projetos, como advogam pedagogos como John Dewey e Kurt Lewin, atendendo ao facto de o processo do pensamento histórico não ocorrer de modo estático, mas de modo gradual e oscilante. d) A forma ideal de construir os pilares do conhecimento histórico é a partir do contexto da própria criança, e também através da exploração do seu meio local, com a implementação de práticas fundamentais para a perceção inicial da formação das ideias substantivas acerca do passado da criança.

À semelhança do Reino Unido e de Portugal, o Brasil também se tem envolvido em grande escala na área de investigação que apresenta como preocupação fulcral as questões relacionadas com a cognição e metacognição histórica, tendo como base essencial a epistemologia da História. Estes importantes aportes obtidos nas investigações para o campo do ensino da História têm crescido gradualmente. Prova disto é a formação de grupos sólidos de pesquisa em diferentes universidades do Brasil, nomeadamente: as linhas de pesquisas de Programas de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná e Universidade Estadual de Londrina, coordenadas por Maria Auxiliadora Shmidt e por Marlene Cainelli, respetivamente, contando também com a participação de investigadores da área da Teoria da História, particularmente ligados ao pensamento do historiador alemão Jörn Rüsen, uma referência atual para a área da Educação Histórica e representado no Brasil

pelo pesquisador Estevão de Rezende Martins, da Universidade de Brasília. Estas instituições têm sido galvanizadoras na propalação dos diferentes estudos realizados no âmbito da área em foco.

As propostas de modelos de níveis de progressão, embora provisórios e com categorias de níveis oscilantes, podem ser utilizadas como uma ferramenta útil para o conhecimento do pensamento histórico dos alunos, possibilitando uma reflexão ao nível do currículo, dos manuais e sobretudo ao nível da mudança de práticas, inclusivamente no plano dos processos da avaliação. Contudo, este desiderato só pode ser alcançado mediante uma estreita relação (de reflexão e discussão) entre as políticas educativas, a formação inicial e contínua de professores em alinhamento com as escolas básicas e secundárias, os centros de decisão política e os centros de investigação das universidades onde se realizam trabalhos de excelência reconhecida ao nível da cognição em História (Castro 2006).

Neste quadro de abordagem, Gevaerd (2012), na sua investigação concorda com os pressupostos defendidos pelos investigadores do campo da Educação Histórica. Ao abordar “o conceito substantivo escravidão: uso e apropriações das narrativas do manual didático pela professora e alunos, esta autora formulou as seguintes questões orientadoras da investigação:

- De que forma a ideia de escravidão está presente na narrativa de manuais didáticos de história no ensino fundamental?

- Qual o uso e apropriações da narrativa do manual didático pela professora em sua mediação didática?

- Qual a ideia expressa pelo aluno em relação ao conceito substantivo escravidão?

Como investigadora tomou como amostra os alunos com idades compreendidas entre 11 a 13 anos de idade, de uma turma do 7º ano do ensino fundamental de uma escola da rede municipal de ensino de Curitiba. A autora adotou os seguintes procedimentos e instrumentos: entrevista com a professora para recolher informações sobre o manual utilizado; instrumento para indagar as ideias prévias dos aprendentes; observação de algumas aulas; instrumento para indagar os conhecimentos dos alunos na pós-experiência. Analisou uma das quatro coleções de manuais selecionados pela escola, para compreender como era trabalhado o conceito escravidão e as narrativas de manuais didáticos do ensino fundamental. Da análise da obra, a autora constatou que a coleção, constituída por

narrativas de autores, textos historiográficos, fontes históricas, ilustrações, pinturas, imagens e atividades para os alunos, está organizada sob o ponto de vista da periodização europeia, segundo Jean Chesneaux (1995) citado por Fonseca (2003), baseada numa História subdividida em quatro etapas: antiga, medieval, moderna e contemporânea, por refletir uma historiografia concebida a partir de uma perspectiva europeia.

Na figura 1, pode-se observar um esquema da análise das narrativas do manual didático, categorizadas pela autora sobre o conceito substantivo *escravidão africana no Brasil* apresentado, no programa do 7º ano, no conteúdo “A colonização portuguesa na América” (pp.170-187), com os seguintes temas:

- a mão de obra africana: a longa trajetória, na África, nos navios, nos mercados;
- o engenho de açúcar: o trabalho no engenho;
- a produção do açúcar: fazendo um engenho funcionar;
- a resistência africana: os quilombos, os quilombolas, a cultura afro-brasileira.



Figura 1. Ideias sobre o manual (Gevaerd,2012).

No seu estudo, a autora concluiu que os alunos apresentavam algumas narrativas de modo fragmentado e simplificado. Observou também que as narrativas não demonstravam a escravatura africana como originária de fatores económicos, devido a ausência de estudos historiográficos recentes nesta área. Quanto ao trabalho da professora, a autora observou que não usou totalmente as narrativas do manual, adequando alguns aspetos para trabalhar com os seus alunos. O uso do manual didático e o emprego das narrativas constantes no manual foram reveladas nas narrativas expressas pelos alunos, tendo em atenção que os alunos se apropriaram das ideias constantes no manual, no momento pós-experiência.

A maior parte das narrativas dos alunos revelou uma consciência tradicional (Rüsen,1992, 1993) segundo Gevaerd, constatando que estes alunos imbricam as tradições e relembram as origens que compõem a vida no presente, e poucos deles relacionam os acontecimentos do passado aos do presente, inclusive. De notar que as questões de preconceito e discriminação que foram trabalhadas na

aula, não foram consideradas pelos alunos. Para a autora, essas questões de preconceito e discriminação possuem elementos de uma consciência histórica ontogenética, pois segundo (Rüsen, 1992, 1993) histórias deste tipo orientam a mudança temporal, sendo a continuidade encarada como um desenvolvimento no qual a mudança de modos de vida é imprescindível para a sua permanência. Ou seja, com essas ideias emerge a capacidade, por exemplo, do aluno relacionar eventos do passado presentes no seu cotidiano, ou seja, a interligação entre o processo de escravidão e as questões de preconceito e de discriminação com que os afrodescendentes se debatem nos dias de hoje.

Nesta linha conceptual, Maciel & Otto (2014) apresentam um trabalho de investigação “Narrativas sobre a cultura africana a Afro-Brasileira: perspectivas de educação Histórica”, com o objetivo de identificar o que os alunos sabem sobre o continente africano e também como operam esse conhecimento histórico. Utilizaram como amostra os alunos a frequentar a série final do Ensino Fundamental (da 6ª à 8ª série), perfazendo um total de 71 alunos com idades compreendidas entre 11 e 16 anos. A identificação dos conhecimentos desses sujeitos referentes à África e aos afrodescendentes baseou-se também no conceito de consciência histórica do historiador alemão Jörn Rüsen. Dada a complexidade dos elementos que formam a consciência histórica, as autoras decidiram recolher os dados em dois momentos. Para tal, construíram um instrumento que conduzisse os alunos a revelarem ideias de consciência de forma multiperspetivada. O texto não expressa exatamente que instrumento elaborou, mas pode-se deduzir que se trata de um inquérito por questionário. Duas questões foram concebidas para a recolha de dados, nomeadamente: a questão 1 pretendia compreender que noções tinham os alunos sobre a localização espacial da África. Para tal, foi apresentado um mapa mudo, em que se convocava os alunos a colorirem a extensão correspondente à África. A questão 2 convocava os alunos a identificarem diversas representações correspondentes à África e a elaboração de breves textos escritos sobre as representações apresentadas. Segundo as

autoras, essa questão fundamentou-se no trabalho de Sousa (2011)⁵ durante o seu Estágio supervisionado em História da África Ocidental. Os instrumentos eram constituídos por cinco séries de quatro fotografias, agrupadas por temas: natureza, construções arquitetônicas antigas, crianças, cidades e habitações. As fotografias foram retiradas do Acervo Digital da Casa das Áfricas, representando lugares e pessoas atuais de diversos países do continente africano. Exibido o agrupamento de fotografias, propôs-se aos alunos que identificassem as fotografias que lhes parecessem refletir o continente africano. Na questão 3 do instrumento de pesquisa, os alunos foram questionados sobre com que frequência mantinham contacto com informações sobre a África, numa escala de frequência. Os alunos também foram solicitados para que indicassem três formas através dos quais obtinham informações sobre a África.

Em relação à primeira questão, as autoras constataram que a maior parte dos alunos possuíam uma noção parcial da localização da África. Ressaltaram que os alunos do 6º ano falharam menos na resolução do exercício em detrimento dos alunos do 7º e 8º ano, respetivamente.

Sobre a questão 2, concernente à temática “cidades”, as autoras observaram que a maior parte dos alunos não associou as representações de centros urbanos com a realidade africana. Citamos como exemplo um dos alunos da 8ª série - L., que respondeu: “é uma cidade muito urbana para um continente pobre”. Uma boa parte dos alunos descrevem com reservas a pobreza como uma característica generalizada da África. Como outro exemplo, disse JB, 8ª série, “eu marquei a imagem 1, porque eu conheço a África... mas eu conheço mais pela pobreza”. Quanto a fotografias relacionadas com habitações, os alunos apresentaram ideias que afastavam o continente africano de elementos como modernização e urbanização, observando-se conceitos como: precariedade, pobreza e natureza, como por exemplo, I.M, 7º ano escreveu: “na África não tem muitas casas, lá tem animais grandes e grande natureza”. Para a categoria de fotografias “cidades”, os alunos compararam o que tem uma região com o que não tem outra região. “Eu acho que não é a África, eu acho que lá é mais diferente

⁵Souza, M. E. (2011). Congo e Dongo na escola: Histórias na África Centro-Occidental. In: Silva, C. Bereta; Delgado, A. Ferreira; Otto, Claríssia, Rossato, Luciana (org.). Experiências de Ensino de História no estágio Supervisionado. Florianópolis: UDESC,1, pp. 331-349.

daqui e essa foto parece daqui”, disse (L.G. – 7º ano). Os alunos afirmaram, ainda, que os africanos têm costumes diferentes e várias classes sociais. Em relação à categoria natureza, a maior parte dos alunos das três turmas afirmaram a existência de uma natureza selvagem e rica: “eu acho que é porque tem um leão solto e na África é fácil ver isso” (P.R. A. G. -7º ano). Contudo, constata-se alguma confusão relacionada com as temperaturas de África, pois, de um lado, parte dos alunos associam-na ao clima seco, enquanto outro conjunto de alunos relacionam-na com o clima de temperaturas frias e com neve. Quanto ao conjunto de fotografias respeitantes às construções arquitetónicas antigas concernentes à primeira fotografia, elas foram imediatamente identificadas, como a que representava o Egípto; todavia, os alunos sentiram algumas dificuldades para interpretá-las. As ideias dos alunos revelaram pensar que a produção e conservação material do património não era característico do continente africano: “pelo que eu sei a África é muito pobre e não tem esses monumentos” (L. 7º ano).

Nas respostas das crianças, constata-se que a compreensão dos alunos quanto ao facto de que a população africana é negra, mostra-se em oposição à característica branca; igualmente associam a miséria ao continente africano: “porque na África as crianças são negras e pobres” (R.F.G.C. – 7ºano). Em relação à questão 3, sobre a frequência com que trocavam informações sobre a África, constatou-se que os alunos, com pouca regularidade ou raramente, obtinham informação sobre a África. As principais formas utilizadas para o acesso era a televisão, filmes e ou documentários. Os alunos da 6ª e 7ª série apontaram a internet como referência, enquanto os da 8ª série, além dos meios já indicados, acrescentaram que a escola era a outra via pela qual obtinham informações sobre o continente em questão.

Quanto a estudos aplicados em África, dois deles exploram também, as concepções históricas dos alunos (Sanhes, 2008; Sengulane, 2012).

Em Cabo Verde, Sanches (2008) levou os alunos a identificarem as personagens mais importantes para a História de Cabo Verde, para se perceber a significância de indivíduos na História nacional. A autora explorou concepções de alunos sobre a significância da História contemporânea ao desenvolver um estudo com alunos de uma escola secundária de Cabo Verde. Tomou como amostra 60 alunos de duas turmas do 12º ano da área humanística, com idades compreendidas entre 17 a 22

anos. Neste estudo, a autora analisou os dados em torno da identificação, realizada pelos alunos, das personagens mais importantes para a História de Cabo Verde, considerando-se uma lista de diversas personagens de nome internacional: Amílcar Cabral, Nácia Gomes, Eugénio Tavares, Vera Duarte, Cesária Évora, Nelson Mandela, José Eduardo Santos, Jorge W. Bush, Luís Figo. Os alunos apontaram a personagem Amílcar Cabral como a mais importante da História de Cabo Verde e, na maior parte, as indicações cingiram-se à personagens cabo verdianas. Nas respostas dos alunos ficou ainda exposto a que atribuem significância não só à dimensão política como também à cultural. Além disso, os alunos consideraram que a maior parte das personagens estrangeiros apresentados não contribuíram para a luta pela independência nem para a divulgação da cultura cabo-verdiana.

A partir das ideias apresentadas pelos alunos na justificação das suas escolhas em diferentes questões colocadas e distintos momentos do inquérito, respeitante à primeira questão de investigação, na análise das respostas sugeriram categorias inspiradas nas já apresentadas em relação ao estudo de Lis Cercadillo (2001) realizado com alunos ingleses e espanhóis.

Em relação à segunda questão de investigação, as respostas dos alunos emergiram subdivididas em dois níveis, apoiados nos níveis de Castro (2006), nomeadamente: no nível 1 – Compreensão Restrita, em que o aluno reconhece, normalmente, as mensagens em torno do colonialismo e da descolonização, mas cinge a sua argumentação a detalhes de alguns acontecimentos referenciados nas fontes oferecidas para a análise. Transcrevem a informação dos documentos e nota-se a ausência de produção da fonte. Noutras vezes, os alunos só identificam as fontes, apresentam respostas inadequadas e não justificam as mesmas. No nível 2 – Compreensão Emergente Condicionada – surgem modelos justificativos, por vezes de perfil simbólico. Nota-se um interesse dos alunos em contextualizar a fonte ou o próprio acontecimento.

Em Moçambique, Sengulane (2012) publicou “*O Ensino De História E Da Educação Histórica Nas Classes Iniciais Em Moçambique Nos Seus Limites E Possibilidades*” um estudo realizado em Moçambique que contou com uma amostra de 320 alunos da 6^a e 7^a classe de uma escola primária do 1^o grau da periferia da cidade de Maputo. A intervenção na escola moçambicana teve como objetivo analisar a preferência ou não pelos conteúdos de História na disciplina de Ciências Sociais (composta

por matérias de História e Geografia). A investigação teve como técnicas de recolha de dados, o inquérito por questionário e aplicado a professores e alunos. Sengulane (2012) tomou como ponto de partida os resultados obtidos aos questionários a 320 alunos de uma escola periférica de Maputo da 6^a e 7^a classe, em que apenas 50 destes manifestaram preferências por alguns conteúdos da disciplina da História; usou também entrevistas a 17 alunos da 6^a classe em que apenas 1 mostrou preferência por estes conteúdos e dos 15 da 7^a classe, apenas 5 manifestaram preferências pelos conteúdos em foco. Elencamos os conteúdos da 6^a classe em que os alunos sentiram maior dificuldade:

- A África Ocidental: Ghana Mali e Songhai;
- A África Austral: Zimbabwe e o Reino de Mutapa;
- As Cidades da Costa Oriental de África;
- O Vale do Nilo (Egipto);
- África Berço da Humanidade;
- O Reino do Congo;
- Expansão Europeia e o Tráfico de Escravos;

Para a 7^a classe, os conteúdos indicados como os mais complexos foram:

- Transição do Feudalismo para o Capitalismo e a Partilha da África;
- Colonização e a 1^a Guerra Mundial.

Sengulane apresenta os exemplos de respostas obtidas dos alunos no questionário e na entrevista e argumenta que essas respostas ilustram dificuldades a vários níveis, designadamente em torno de: a) compreensão dos conteúdos e sua relação com o presente; b) estruturação deficiente dos textos de apoio; c) aulas de tipo expositivo e sua articulação com os exames nacionais, que asseguram a percentagem positiva na avaliação dos estudantes e o seu ónus na avaliação de desempenho do professor; d) absentismo de alguns professores aliado ao fraco domínio dos conteúdos; e) hábito em ditar os apontamentos. A observação de cinco aulas efetuada pelo autor, e que foram lecionadas por diferentes professores, visava revelar a conceção pedagógica dos atores em contexto real. Segundo Sengulane, aparentemente, as aulas eram bem lecionadas, mas, ao detalhe, muitos constrangimentos se constataram, nomeadamente: incidências em nomes, grupos populacionais, regiões complexas,

siglas e os seus respetivos significados em Língua Portuguesa ou Inglesa; resumo excessivo dos textos do manual do apoio; excessivo detalhe de conceitos mais ou menos complexos. O autor elencou também os erros ortográficos cometidos pelos alunos ao longo das aulas examinadas, o que pressupõe a necessidade de uma análise, também, da atuação do professor para minorar tais erros. Concluiu ainda que a essência das dificuldades de ensino e aprendizagem dos conteúdos de História da 6^a e 7^a classe estão relacionadas com uma prática pedagógica voltada para a memorização e não para a criação, inovação e transformação. A observação das aulas manifestou a necessidade de aperfeiçoamento dos manuais de apoio e a mudança de paradigma de ensino, para que o aluno compreenda o valor da História para o desenvolvimento sustentável.

Síntese do capítulo

Neste capítulo fez-se uma abordagem acerca da definição do construtivismo e de algumas contribuições fundamentais para a elaboração do pensamento construtivista no campo educativo. Refletiu-se sobre a articulação entre os estudos da Psicologia Cognitiva e a sua contribuição para o desenvolvimento dos estudos mais recentes em Educação Histórica.

Referiu-se sobre a trajetória realizada de modelos desde a “aula conferência” até à “aula oficina” em que se atribui maior realce às competências exigidas aos alunos, em diferentes níveis de escolaridade e aos professores de História. Também se apresenta a sugestão de planificação e aplicabilidade da aula oficina.

Por fim, refletiu-se em torno dos estudos no âmbito da compreensão histórica e sobre alguns conceitos de natureza do conhecimento histórico, respeitantes a “ideias de segunda ordem”. Elencaram-se vários estudos sobre conceções de alunos realizados no Reino Unido, Portugal, Brasil, Moçambique e Cabo Verde, cujas contribuições se consideram pertinentes como base teórica e investigativa para o estudo empírico aqui desenvolvido.

CAPÍTULO II: CURRÍCULO DO ENSINO DA HISTÓRIA EM ANGOLA

“O que se deseja é que o professor deixe de ser apenas um conferencista e que estimule a pesquisa e o esforço, ao invés de se contentar com a transmissão de soluções já prontas”
(Piaget, 1977, p. 18).

Neste segundo capítulo, caracteriza-se o enquadramento curricular do Ensino da História em Angola, fazendo-se a apresentação detalhada de alguns programas e Plano de Estudos do Ensino Primário e Secundário, bem como a articulação entre os diferentes conteúdos ministrados na disciplina do Estudo do Meio e na disciplina de História. Igualmente se apresentam, de modo generalizado, as disciplinas lecionadas no curso de Licenciatura em História, consideradas fundamentais no desenvolvimento harmonioso e integral dos cidadãos numa perspetiva de formação humana, capaz de responder aos desafios impostos pela sociedade.

1.1. O sistema Educativo de Angola

Angola é um país situado na África Austral, com uma população estimada em 24 milhões e 600 mil habitantes em 2015, instalada numa área de 1.246.700 km².

É um país etnolinguístico e plurilinguístico constituído por grandes grupos de origem Bantu, nomeadamente: Bakongo (Kikongo), Ambundo (Quimbundo), Lunda-Quioco (Lunda e Quioca), Ovimbundo (Umbundo), N'gangela (Tshinganguela), Nhaneca-Humbe (Olunyaneca), Ovambo (Kuanhama), Herero (Thihelelo), Okavambo e Xindonga. Estes grandes grupos estão subdivididos em subgrupos. Os povos de origem não Bantu correspondem ao grupo Khoisan, designadamente, Boximanes, Cuissis e Hotentotes, que se encontram em número reduzido nas regiões do Namibe e

Lubango. Porém, a Língua portuguesa é a língua oficial entre os angolanos⁶. Aventa-se, porém, a possibilidade de introdução de algumas línguas nacionais no currículo de ensino.

Como colónia portuguesa, Angola alcançou a independência aos 11 de novembro de 1975. Em 1974, estudavam cerca de meio milhão de angolanos, em 1980 esse número era já superior a 1,8 milhões. Em 1975, surgem os princípios constitucionais da primeira República que dentre muitos aspetos advogava o princípio da gratuidade do ensino, o que gerou uma explosão escolar que se refletiu na grande afluência da população às escolas.

Em 1977, dois anos após a proclamação da independência nacional, um novo sistema nacional de educação e ensino começou a ser implementado em 1978, com os seguintes princípios gerais:

- Igualdade de oportunidades no acesso e continuação dos estudos;
- Gratuidade do ensino a todos os níveis;
- Aperfeiçoamento constante do pessoal docente.

O sistema Nacional de Educação e Ensino passa então a ser constituído por um ensino geral de base de 8 classes (das quais as 4 primeiras, obrigatórias) um ensino pré-universitário com seis semestres equivalente ao ensino médio, um ensino médio profissionalizante de 4 anos (com dois ramos, técnico e normal) e um ensino superior.

Do ano letivo de 1977 ao ano letivo de 1996, a situação educativa no contexto angolano era precária. Cerca de 70% da população angolana em idade escolar dos 6 aos 14 anos corria o risco de ficar no analfabetismo, por falta de oportunidade de acesso à rede escolar. Neste período, estima-se uma taxa de analfabetismo em torno de 60% da população em idade escolar. A população analfabeta com mais de 15 anos, em 1995, foi estimada em torno de 4 milhões de pessoas das quais 2,5 milhões eram mulheres. Para minimizar o fraco poder de absorção da rede escolar, foram criados no

⁶Zau, F. (2002). *O contexto sociocultural. "Angola: trilhos para o desenvolvimento"*. Lisboa: Universidade Aberta, 2002, p. 31-105. Acedido aos 02 de setembro de 2015, em: <http://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/436/1/ANGOLA-Trilhos31-105.pdf.pdf>,

ensino primário, o horário triplo e as turmas sobressaturadas, compreendendo entre 60 a 80 alunos.

As constatações/recomendações do diagnóstico de 1996 e as recomendações de Jontien e de Dakar⁷ associadas à disponibilidade do governo angolano nesse sentido, conduziram à construção de um novo sistema de educação aprovado por força da Lei 13/2001, ou Lei de Bases do Sistema de Educação, iniciando-se assim a segunda grande Reforma da Educação em Angola.

1.2. A Reforma educativa em contexto angolano

A abordagem sobre o currículo em Angola é tão recente, quanto as mudanças que sofreu a educação nesta sociedade.

Sendo a educação um plano coletivo de formação intelectual, cultural e humana, no entender de Machado & Gonçalves (1991) encontra-se na escola o espaço ideal, em que a intenção de dar resposta à demanda social se torna evidente. Também sublinha que a escola como instituição formal da Educação tem um currículo consubstanciado num determinado conteúdo, objeto de transmissão ou objetivo de formação. E a sociedade perspetiva constantemente aspetos de natureza curricular, ao definir o que espera e pretende da escola, ao clarificar que tipo de homem deseja formar e ao conjunto de saberes e de valores que pretende formar nas novas gerações.

Na primeira metade do século XIX, nas sociedades consideradas mais desenvolvidas alcança-se uma suposta estabilidade pedagógica, que coincidiu com uma preponderância massiva e crescente da administração, interpretada pela criação de um aparelho estatal de escolarização regular (Hamilton, 1992). Tratava-se do ensino tradicional e que começou a ser fortemente contestado por não se compatibilizar com a instabilidade industrial que se começava a viver, com a revolta política e com a dimensão religiosa desse tempo. Todos estes fenómenos sociais, políticos, ideológicos e culturais que atravessaram a primeira parte do século XIX estimularam a necessidade de se iniciarem reformas profundas, no sistema escolar.

Assim, surge o campo curricular como área do conhecimento educativo, e o termo currículo a

⁷Acedido a 1 de maio de 2016, em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001275/127509porb.pdf>

incorporar o campo educacional, com a pretensão de dar resposta à sociedade do *maquinismo* e a pressão que a sociedade industrial exerceu sobre a escola para cumprir finalidades bem explícitas. A escolarização organiza-se em função de interesses culturais, sociais, económicos e políticos desta altura.

O estudo sobre o currículo como área científica coincide com o período em que os problemas no campo educacional atingem o ponto alto, por volta dos meados do século XIX, mas é no início do século XX que o currículo começa a adquirir um estatuto epistemológico-científico próprio (Ribeiro, 1995, p.3). Conhecem-se as primeiras contribuições neste domínio de Spencer (1902) como referido em Morgado (2000), na segunda metade do século XIX e Dewey na primeira metade do século XX. Na sequência do final da Primeira Grande Guerra Mundial, na conjuntura de reconstrução mundial, esperava-se que a educação contribuisse na organização dos sectores do trabalho, da economia e da tecnologia, por terem emergido nesta altura agentes decisivos para elaboração do currículo como área autónoma do saber.

Segundo Morgado (2000), trabalhos como os de Bobbit, *The curriculum*, em 1918 e, *How make the curriculum*, em 1924 e mais tarde, os trabalhos de Tyler (1949) e os trabalhos de Taba (1962), marcaram a área de estudos curriculares e decidiram a emergência do currículo como campo independente no domínio da educação. Após a segunda Guerra Mundial, iniciar-se-ia uma era de profundas transformações e as conceções tradicionalistas não foram poupadas. Com o fim da guerra, a educação foi chamada para reerguer as nações na tentativa de encontrar respostas sociais e económicas, resultantes do conflito armado em que as nações se encontravam mergulhadas.

A partir deste movimento, a abordagem sobre o currículo, toma um papel de destaque nas reformas dos sistemas educativos, primeiro nos Estados Unidos da América e mais tarde na Europa, destacando-se os aspetos inovadores em relação com outros agentes como o apoio político e administrativo, os meios económicos disponíveis e a formação de professores (Emídio, Fernandes & Alçada, 1992, p.11).

Não existem consensos em torno da definição do currículo, devido à polissemia do termo e pela infinidade de definições propostas pelos estudiosos deste campo. A forma como cada investigador

orienta as suas análises, as conceções e as metodologias adotadas justificam a multiplicidade de definições do currículo.

Assim, optamos por definir o currículo segundo (Pacheco, 1996):

Como um projeto cujo processo de construção e desenvolvimento é interativo e abarca várias dimensões que implica uma unidade, continuidade e interdependência entre o que se decide ao nível do plano real, ou do processo ensino-aprendizagem.[...]o currículo é uma prática pedagógica que resulta da interação ou confluência de várias estruturas (políticas/administrativas, económicas, culturais, sociais, escolares...)na base das quais existem interesses concretos e responsabilidades compartilhadas(p. 20).

Em Angola, como defende Formosinho (1987), o currículo tem vindo a ser considerado como o elenco de conhecimentos que são ensinados, agrupados em disciplinas, no que se designa por currículo pronto-a-vestir de tamanho único, sendo um currículo uniforme para todos os alunos em que não se consideram os diferentes fatores que se pensam determinantes ao sucesso escolar, nomeadamente a língua, o clima, meios de ensino, entre outros.

A Reforma Educativa em Angola marca um período de viragem no contexto educativo, independentemente de problemas exógenos e endógenos a ele inerentes. Espera-se que o processo de reforma contribua para a melhoria dos processos e práticas de ensino. À abordagem da Reforma Educativa associam-se os conceitos de mudança e inovação em programas, planos de estudo e outros normativos. Não obstante Januário (1988) e Correia (1991) considerarem que os termos reforma, inovação e mudança têm sido utilizados de modo impreciso no âmbito educativo, abordamo-los aqui porquanto serão alvo da nossa atenção ao longo deste estudo.

Assim, Pacheco (2001) advoga a Reforma Educativa como:

Uma transformação da política educativa de um país a nível de estratégias, objetivos e prioridades, transformação esta que pode ser traduzida por conceitos como inovação, renovação, mudança e melhoria que tem como denominador comum a introdução de algo novo (p.150).

No entender de Flores e Flores (1998), o conceito de mudança no universo educativo atribui-se, geralmente, a “uma modificação de algo, uma transformação de um aspeto da realidade ligada à melhoria de um sistema ou de uma escola” (p.81). Pode-se observar na definição de Flores e Flores

que a mudança pode envolver vários eventos, individualidades e até as instituições mudam visando uma melhoria.

Define-se, desta forma, o currículo como um produto, como resultado de uma série de expressões de aprendizagem dos alunos organizada pela escola em função de um determinado programa. O currículo é, assim, visto como “um conjunto de conteúdos a transmitir, ou de programas das várias disciplinas, tendo por orientações um racionalismo académico” (Pacheco, 2000).

Entende-se o programa como o instrumento que prescreve conteúdos e competências por disciplina (ou área disciplinar), normalmente associadas às opções metodológicas de tomada de decisões sobre diversas matérias desde a seleção de estratégias de ensino, seus integrantes à avaliação do processo de ensino e aprendizagem, com o intuito de obter os resultados pretendidos, bem como para tentar satisfazer os anseios de determinada sociedade.

Ribeiro (1995) refere-se ao currículo como:

Um plano estruturado e sequencial de ensino-aprendizagem (incluindo objetivos, conteúdos, estratégias, atividades, e avaliação de aprendizagem), que abrange diferentes âmbitos (macro ou micro), relacionando-se com contextos (formais ou informais) e experiências educativas (explícitas ou implícitas) na escola (p.175).

A Lei de Bases do Sistema de Educação (Lei 13/01 de 31 de dezembro)⁸, elaborada como um documento orientador para a aplicação do novo sistema educativo, aprovada em 2001 pela Assembleia Nacional da República de Angola, apresenta uma nova estrutura subdividida em subsistemas da educação, a saber:

- Subsistema da Educação Pré-escolar
- Subsistema do Ensino Geral
- Subsistema do Ensino Técnico-Profissional
- Subsistema de Formação de Professores
- Subsistema da Educação de Adultos
- Subsistema do Ensino Superior.

⁸INIDE (2005). Currículo do Ensino Primário. Luanda: Ministério da Educação.

O subsistema do Ensino Geral é constituído por:

- Um Ensino Primário de 6 Classes (básico obrigatório)
- Um Ensino Secundário que integra dois ciclos, com duração de 3 anos cada.

O subsistema de Formação de Professores integra o Ensino secundário e estrutura-se nos seguintes níveis com duração de 4 a 6 anos, nomeadamente:

- Médio Normal: formação de professores para o ensino primário.
- Superior Pedagógico: formação de professores para o ensino secundário.

Compreende ainda ações que se enquadram na formação permanente:

- Agregação Pedagógica: formação de professores no exercício da profissão que não são formados na escola de formação de professores;
- Aperfeiçoamento: capacitação de docentes com vista a aperfeiçoar as suas qualidades e competências profissionais;
- Profissionalização: formação técnica e profissional dos alunos visando a sua preparação para o exercício de uma profissão (artigo 25, LBSE, 2001).

Em Angola, a reforma curricular iniciou a sua experimentação num período em que o país vivia uma situação de reconstrução nacional em todas as vertentes e em que os investimentos na educação eram reduzidos. Frisa-se aqui a ausência de estruturas para o desenvolvimento eficaz do processo de ensino e aprendizagem em todo o sistema de ensino, uma vez que no entender de Januário (1988), o contexto de ensino e da aprendizagem representa a rede, ou ponto de conexão de múltiplas variáveis (culturais, institucionais, sociais, psicológicas, etc.) que ao serem introduzidos no processo ensino/aprendizagem (p. 89) se articulam de modo complexo resultando nas escolas padrões específicos de várias circunstâncias, como pressões, hábitos, ideias, rotinas e estilos de trabalho que se estabelecem no processo de elaboração ou no processo curricular de aplicação de um programa. Assim, diferentes fatores representam este contexto, desde limitações legislativas, administrativas, financeiras, arquitetónicas e mesmo recursos disponíveis. O mesmo se aplica na organização do ensino nas escolas, incluindo pressupostos por parte do corpo docente como fatores de condição e

fatores de decisão⁹.

Outrossim, para o sucesso da Reforma Educativa, impera que haja investimentos significativos, para que o Ministério da Educação atinja integralmente os seus objetivos, considerando outras ações conjugadas. Nesta senda, Kelly (1986), considera que a Reforma Educativa só alcançará os objetivos para as quais foi implementada quando:

A natureza fundamental destas mudanças decorre do facto de ser o currículo o próprio fundamento de qualquer sistema de ensino. Por muito que se procure alterar a estrutura do sistema, quer a nível da própria organização escolar quer a nível da seleção de métodos a ser usados, tal alteração produzirá, apenas, um efeito periférico, a menos que se faça acompanhar de uma reconceptualização da real substância do ensino, isto é, do próprio currículo. O fulcro de toda a mudança educacional, ao localizar-se no campo curricular, revela-se imprescindível para transformar e melhorar o ensino, verificando-se um maior empenho e cooperação no estudo e o desenvolvimento do currículo, nomeadamente, por parte dos professores(p.61).

Para que os professores consigam contribuir no aperfeiçoamento do currículo é indispensável qualificá-los para fazer face as mudanças, pois geram mais complexidade no seu labor. Incrementam-se responsabilidades aos professores e as tarefas mais alargadas. Além do professor realizar as atividades que lhe são incumbidas por força da carga horária e do cumprimento dos programas, outras atividades complementares como a participação na gestão escolar, nos atos formativos de superação ou de continuidade, a adaptação de novas metodologias no contexto real de sala de aulas, o volume de informação que deve gerir atendendo a sua dinâmica na planificação das aulas aliada à falta de recursos para desempenhar pontualmente as atividades, devem ser tidas em contas na avaliação dos efeitos das mudanças curriculares (Hargreaves, 1998).

1.3. Modelos de organização curricular do currículo de História

Torna-se impossível abordar o Currículo de História utilizado em Angola sem discorrer sobre a caracterização dos Modelos de organização/Desenvolvimento curricular sob o qual se desenvolve o processo de ensino e aprendizagem. Não é nossa intenção aprofundar esta matéria, contudo, impõe-se

⁹Para Januário (1988 p.89), fatores de condição: pressupostos por parte do corpo docente optando de modo difuso sobre a estruturação da matéria cultural, sobre os métodos de ensino, definição de objetivos, avaliação dos alunos, etc. Fatores de decisão ou conjunto de decisões que mais diretamente cabem aos professores. Estes fatores devem ser ponderados, aquando de uma reforma educativa.

explicitar quais os Modelos de Organização Curricular de maior impacto que parecem integrar os currículos dos diferentes subsistemas de ensino veiculado na realidade em estudo, o que constitui premissa para a compreensão dos processos e procedimentos que ocorrem em contexto de sala de aula, bem como o grau de materialização destes modelos e currículos adotados.

A dificuldade é ainda maior pelas restrições que temos para delimitarmos o espaço de atuação dos Modelos de Organização Curricular e do Desenvolvimento Curricular. A fim de se compreender a dimensão conceptual do Desenvolvimento Curricular servimo-nos de Roldão (2007) ao assinalar que, por um lado, engloba os processos acionados para elaborar/construir uma proposta curricular ou currículo e, por outro lado, inclui as atividades desencadeadas para a sua materialização e a atualização das experiências educativas. Ou ainda, prende-se com o estudo do currículo ou desenvolvimento curricular, sendo este último um processo contínuo de conceção, justificação e aplicação do currículo (Ribeiro,1993).

Neste quadro, o processo de formação se constrói sobre um vasto quadro referencial que abrange distintas perspetivas e diretrizes. Porém, segundo Ribeiro (1992), não existem modelos de organização curriculares puros, eles estão sujeitos a adaptações, levanta-se sempre a possibilidade de criação de novos modelos de estrutura curricular, em função dos sujeitos para quem se elabora estes modelos.

Em seguida, apresentam-se alguns modelos de organização curricular que parecem integrar diferentes segmentos dos currículos do Sistema Educativo angolano que serão analisados ao longo deste capítulo, relevantes para esta abordagem:

A. Modelo Baseado em Disciplinas

Este modelo é observado ao nível do Ensino Secundário e apresenta as disciplinas como fonte predominante dos seus conteúdos curriculares e programáticos e constitui a mais lógica e eficaz metodologia para a sua organização, como advoga (Ribeiro,1990). Também é uma metodologia vantajosa na materialização prática dos modos tradicionais de formação de professores por disciplinas, na composição das turmas e dos horários letivos.

Neste modelo observa-se a formulação explícita ou implícita dos objetivos, determinada pela seleção exata dos conteúdos de cada disciplina, sua estrutura e sequência, e em função desta seleção, definem-se as estratégias e experiências de aprendizagem. A avaliação é definida tendo em atenção os objetivos das aprendizagens a alcançar e favorece os resultados cognitivos dos alunos.

Segundo Ribeiro (1990), são variantes do modelo baseado em disciplinas, os seguintes:

A organização pluridisciplinar – que se baseia na correlação de duas ou mais matérias que se coordenam visando o tratamento das perspetivas próprias de cada uma, do mesmo tema, problema ou período histórico, mantendo a sua autonomia e um ensino separado.

A Organização de pendor interdisciplinar – traduz-se na fusão de matérias disciplinares, com possíveis afinidades, como por exemplo, História e Geografia ou Matemática e Ciências físicas.

A organização por áreas de conhecimentos – isto é, áreas disciplinares mais vastas, uma variante mais significativa do tipo disciplinar, onde se revelam, claramente perspetivas multi e interdisciplinares, uma vez que a separação entre matérias isoladas se esbate bastante (p.83).

B. Modelo centrado no educando

Este modelo de organização curricular apresenta designações diferentes, em dependência do nível institucional a que se reserva. Designa-se currículo baseado em atividades e experiências da criança para a educação pré-escolar e ensino básico dos ciclos iniciais e, designa-se “movimento da escola e classes abertas” para os ciclos subsequentes (Ribeiro,1990).

Neste modelo, estabelecem-se os componentes do currículo em função das necessidades e interesses imediatos dos educandos que progridem e aprendem mediante o contacto direto com o seu meio ativo. É um modelo vantajoso, porquanto se observa a personalização, significado e motivação intrínseca da aprendizagem, não sendo principal preocupação os resultados da aprendizagem, mas a progressão do desenvolvimento da independência em termos de atitudes.

C. Modelo baseado em funções de competências determinadas

Este modelo conduz-nos à definição de competências, ao exprimir que só tem competência quem souber combinar e mobilizar um conjunto de recursos pertinentes, para realizar, num contexto

particular, atividades profissionais, a fim de produzir resultados que satisfaçam determinados critérios de desempenho perante a atuações adversas em que o indivíduo se sinta capaz de colocar em ação as competências requeridas (Roldão, 2006).

Le Boterf (2005) expressa que a competência pode ser definida enquanto sistema de "conhecimentos declarativos (o quê), condicionais (quando e porquê) e processuais" (p.34), que permitem a identificação dos problemas e sua resolução por uma ação (Tardif, 1996, citado por Roldão, 2003).

A competência inclui, assim, um conjunto de saberes, "saber - ser", "saber-estar" e "saber-fazer", que é o desejável no contexto de um país em desenvolvimento em que a atual introdução do conceito de competência no discurso educativo se articula com a formação profissional, enquadrando-se num ambiente de pressão do mercado de trabalho e dos interesses económicos (Roldão,2003). Este discurso envolve a qualificação, associa-se com a valorização de uma aprendizagem contextualizada e em ação, em resposta à evolução rápida dos saberes e das práticas profissionais (Pacheco, 2005), enquadrando-se no debate mais amplo relativo às finalidades individuais e sociais da educação.

Segundo Ribeiro (1990), as características deste modelo sintetizam-se do seguinte modo:

- a) baseia-se num processo de análise de tarefas, no estabelecimento de perfis funcionais que explicitam conhecimentos, aptidões e comportamentos necessários para a realização daquelas tarefas e numa sequência hierarquizada desses conhecimentos e aptidões;
- b) o resultado deste processo analítico e sequencial traduz-se na definição de um programa de ensino-aprendizagem focado no treino das competências específicas requeridas para o desempenho da função, em torno das quais se estruturam e sequenciam os conhecimentos e aptidões a adquirir e a demonstrar;
- c) a ênfase põe-se na especificação de objetivos comportamentais, na avaliação do desempenho e na programação sistemática dos métodos, meios e materiais de formação;
- d) o campo privilegiado de aplicação deste currículo situa-se no delineamento do currículo de formação profissional e no domínio do ensino programado, na linha de orientação behaviorista e da tecnologia de sistema de formação (p.91).

Estes modelos serviram de referência para a análise da estrutura curricular dos subsistemas

de ensino em vigência em Angola.

A estrutura curricular, sustenta-se no artigo 17º da Lei de Bases do Sistema de Educação, o qual define o Ensino Primário, como unificado de seis anos, constituindo a base do ensino geral, tanto para a educação regular como para a educação de adultos e é o ponto de partida para os estudos a nível secundário. Por isso, deve constituir uma oportunidade para que os alunos realizem experiências de aprendizagem a vários níveis: do saber-fazer, saber-estar e do saber - ser.

Pretende-se nesta fase de aprendizagem (6 anos de idade) privilegiar as seguintes condições:

- uma transição sem traumas do meio familiar para o meio escolar;
- a aquisição progressiva de que são capazes de aprender o que se lhes propõe, o que os torna autoconfiantes;
- a aquisição dos conhecimentos básicos que lhes permitam, quer a continuação dos estudos, quer a passagem para a vida ativa, uma vez que se trata da escolaridade obrigatória;
- uma aprendizagem globalizadora em que os conteúdos das diversas disciplinas se organizam à volta de eixos ou núcleos de globalização;
- o uso de metodologias e estratégias que permitam um ensino globalizador, que os possibilite interpretar a realidade que os cerca como um todo.

O Currículo do Ensino Primário propõe os seguintes Objetivos Gerais, segundo a Lei de Bases do Sistema de Educação:

- ✓ Desenvolver e aperfeiçoar o domínio da comunicação e da expressão;
- ✓ Aperfeiçoar hábitos e atitudes tendentes à socialização;
- ✓ Proporcionar conhecimentos e oportunidades para se desenvolver as capacidades mentais;
- ✓ Estimular o espírito estético com vista ao desenvolvimento da criação artística;
- ✓ Garantir a prática sistemática de Educação Física e de atividades ginnodesportivas para o aperfeiçoamento das habilidades psicomotoras.

No documento em estudo, elegem-se os objetivos como elementos fundamentais do processo de ensino e aprendizagem, pois determina a prática social que se deseja formar em correspondência

com as exigências e expectativas de uma comunidade. Também é a consequência da ação educativa sobre a maior parte da população desta sociedade, para a qual se delinea o perfil de saída dos alunos do Ensino Primário, a saber:

A nível do saber:

- Conhece e aplica instrumentos básicos de comunicação e expressão oral e escrita;
- Revela ter adquirido conhecimentos e desenvolvido capacidades de trabalho, pesquisa, organização, estudo, memorização e raciocínio adequadas às tarefas;
- Conhece o meio natural e social que o circunda;
- Conhece o corpo nas suas funções e importância da higiene e da conservação da saúde.

A nível do saber-fazer:

- Aplica técnicas de trabalho (estudo, pesquisa, memorização e raciocínio) a novas situações;
- Manifesta o espírito estético com base nas novas destrezas, conhecimentos e competências adquiridas (física, técnica e de criação artística).

A nível do saber - ser:

- Demonstra atitudes corretas de regras e normas de conduta;
- Revela atitudes de apreço e respeito pela realidade cultural angolana;
- Revela atitudes de respeito pelo meio ambiente, pela saúde e pela higiene.

Neste processo os valores cívicos, éticos e morais foram privilegiados, no sentido de que os valores ajudam os homens na sua socialização, considerando que as crianças constituirão a força de trabalho futura para o desenvolvimento da sociedade, contando com o seu espírito crítico, criatividade, entrega, sacrifício, responsabilidade social, numa tarefa em que todos são chamados, famílias e pais enquanto orientadores da criança neste período da vida, para o desenvolvimento satisfatório do

processo de ensino e aprendizagem.

1.3. O Currículo do Ensino Primário

Aborda-se aqui a materialização do currículo em programas de ensino e sua articulação com os planos de estudo, carga horária, através do qual se concretiza a experiência educativa.

Nesta esteira, para o Ensino Primário foram definidos um conjunto de 10 disciplinas consideradas fundamentais para o desenvolvimento harmonioso e integral das crianças, distribuídos em função do nível de escolaridade abaixo discriminado (Quadro 5).

Disciplinas	Horário Semanal					
	1ª Classe	2ª Classe	3ª Classe	4ª Classe	5ª Classe	6ª Classe
Língua Portuguesa	9	9	9	9	8	8
Matemática	7	7	7	7	6	6
Estudo do Meio	3	3	3	3		
C. da Natureza					4	4
História					2	2
Geografia					2	2
Ed. Moral e Cívica					2	2
Ed. Manual e Plástica	2	2	2	2	2	2
Ed. Musical	1	1	1	1	1	1
Educação Física	2	2	2	2	2	2

Quadro 5. Disciplinas fundamentais do EP

No Plano de Estudos acima apresentado podemos constatar o seguinte:

A: Disciplinas e carga letiva semanal

1. Nas quatro primeiras classes existem 6 disciplinas com uma carga horária semanal uniforme de 24 tempos letivos.

2. Nas duas últimas classes existem 9 disciplinas com uma carga horária semanal uniforme de 29 tempos letivos.

B: Disciplinas e carga letiva anual por classe:

1. **Língua Portuguesa(LPort)**, nas quatro primeiras classes, considerando um ano letivo regular de 30 semanas letivas, teremos para cada classe 270 tempos letivos; para as duas últimas classes teremos 240 tempos letivos por classe (ciclo=1560).

2. **Matemática (Mat)**, para as quatro primeiras classes e considerando um ano letivo regular de 30 semanas letivas teremos para cada classe 210 tempos letivos;

Para as duas últimas classes teremos 180 tempos letivos por classe (ciclo=1200).

3. **Estudo do Meio (EstM)**, para as quatro primeiras classes e considerando um ano letivo regular de 30 semanas letivas teremos para cada classe 90 tempos letivos (ciclo=360).

4. **Ciências da Natureza (CNat)**, para as duas últimas classes teremos 120 tempos letivos por classe (ciclo=240).

5. **História (Hist)**, para as duas últimas classes teremos 60 tempos letivos por classe (ciclo=120).

6. **Geografia (Geo)**, para as duas últimas classes teremos 60 tempos letivos por classe (ciclo=120).

7. **Educação Moral e Cívica (EdMC)**, para as duas últimas classes teremos 60 tempos letivos por classe (ciclo=120).

8. **Educação Manual e Plástica (EdMP)**, para as seis classes e considerando um ano letivo regular de 30 semanas letivas teremos 60 tempos letivos por classe (ciclo=360).

9. **Educação Musical (EdM)**, para as seis classes e considerando um ano letivo regular de 30 semanas letivas teremos 30 tempos letivos por classe (ciclo=180).

10. **Educação Física(EdF)**, para as seis classes e considerando um ano letivo regular de 30 semanas letivas teremos 60 tempos letivos por classe (ciclo=360).

C: Carga letiva anual por classe:

1. Considerando um ano letivo regular de 30 semanas letivas, nas quatro primeiras classes teremos 720 tempos letivos.

2. Considerando um ano letivo regular de 30 semanas letivas, para as duas últimas classes

teremos 870 tempos letivos.

D: Carga letiva do Ensino Primário

Ao terminar o Ensino Primário com o ano letivo estimado de 30 semanas o plano de estudo prevê uma carga de 4620 tempos letivos.

Nas disciplinas de Estudo do Meio, de História e de Geografia foram estabelecidos 60 tempos letivos por ano, perfazendo 2 aulas de 45 minutos por semana, em consonância com a disciplina de Educação Moral e Cívica, num total de 120 tempos letivos anuais; enquanto as disciplinas como Educação Manual e Plástica (EdMP) 360, (EdMC), Educação Física (EdF) 360 e Educação Musical (EdM) 180 tempos letivos, respetivamente, lhes são atribuídas maior carga horária.

Importa referir que da iniciação a 4ª classe, as noções básicas de História serão ministradas na disciplina de Estudo do Meio, e da 5ª a 6ª classe através da disciplina da História.

As atuais propostas curriculares para o ensino da História encontram-se orientadas para a concretização dos objetivos gerais por disciplina.

Neste sentido, alguns dos objetivos gerais da disciplina de Estudo do Meio, que inclui a lecionação de noções de História local são:

- Relacionar harmoniosamente o corpo com o espaço, numa perspetiva pessoal e interpessoal promotora da saúde e da qualidade de vida.
- Reconhecer e identificar elementos espaço-tempo que se refere a acontecimentos, factos marcas da história pessoal e familiar, da história local e nacional.

Os objetivos gerais da disciplina de História resumem-se em dois aspetos fundamentais:

- Reconhecer e valorizar as expressões do património histórico e cultural.
- Integrar as noções de espaço e de tempo em torno de situações concretas do passado próximo.

Os objetivos acima propostos estão em alinhamento com as discussões atuais sobre o conhecimento histórico que defende um indivíduo competente em História, quando compreende o seu passado de forma contextualizado e lhe atribui significados, alicerçado na evidência ao seu alcance, a fim de se orientar no tempo, “que se traduza na interiorização de relações entre o passado

compreendido, o presente problematizado e o futuro perspectivado” (Barca, 2004).

Em consonância, a Lei de Bases do Sistema Educativo apresenta referências explícitas sobre as competências específicas a formar no indivíduo ao longo do desenvolvimento do sistema de ensino, que se articulam com as competências a serem trabalhadas nos alunos na disciplina de História, sendo apresentadas como objetivos gerais da educação, nomeadamente:

- a) desenvolver harmoniosamente as capacidades físicas, intelectuais, morais, cívicas, estéticas e laborais da jovem geração, de maneira contínua e sistemática e elevar o seu nível científico, técnico e tecnológico, a fim de contribuir para o desenvolvimento socioeconómico do país;
- b) formar um indivíduo capaz de compreender os problemas nacionais, regionais e internacionais de forma crítica e construtiva para a sua participação ativa na vida social, à luz dos princípios democráticos;
- c) promover o desenvolvimento da consciência pessoal e social dos indivíduos em geral e da jovem geração em particular, o respeito pelos valores e símbolos nacionais, pela dignidade humana, pela tolerância e cultura de paz, a unidade nacional, a preservação do ambiente e a consequente melhoria da qualidade de vida;
- d) fomentar o respeito devido aos outros indivíduos e aos superiores interesses da nação angolana na promoção do direito e respeito à vida, à liberdade e à integridade pessoal;
- e) desenvolver o espírito de solidariedade entre os povos em atitude de respeito pela diferença de outrem, permitindo uma saudável integração no mundo (LBSE, 2001).

Além dos objetivos gerais, o currículo do Ensino Primário, é também constituído por orientações didáticas gerais, estrutura epistemológica, análise da estrutura conceptual dos conteúdos e as orientações gerais sobre o modelo de avaliação adaptado para os alunos.

1.4.1. Programas das disciplinas de História do Ensino Primário

Os Programas e Planos de Estudo são elaborados pelo INIDE que os concebe e orienta para a sua execução nas escolas, cabendo aos professores ministrarem todo o saber através de grupos de disciplinas, constituindo-se assim, um modelo que muitas vezes promove a desigualdade de sucesso na aprendizagem das matérias escolares; passa-nos a ideia de que vivemos numa época em que se pensa que os indivíduos de uma mesma sociedade aprendem todos da mesma forma e encara-se o professor como o sabedor de todas as verdades, que se vê forçado a cumprir um currículo que não

passa de resultados da produção de sujeitos subordinados obrigatoriamente ao conhecimento pré-estabelecido (Pacheco, 2009); como se evidencia no modelo curricular apregoado pela Lei de Bases do Sistema de Educação, referente às orientações didáticas gerais no seu Artigo 60º (Programas e Planos de Estudo) que afirma o seguinte: “os planos de Estudos e Programas de ensino têm um caráter nacional e de cumprimento obrigatório, sendo aprovados pelo Ministério da Educação e Cultura”.

No sentido de atingir a progressiva integração do professor no sistema que constitui a Reforma Curricular, apresentam-se os elementos que integram os Programas para o Ensino Primário:

- Introdução geral da disciplina (sua importância, papel);
- Objetivos gerais do ciclo;
- Objetivos gerais da disciplina nesse ciclo;
- Objetivos gerais da disciplina na classe a que corresponde o programa;
- Conteúdos (com indicação dos que são básicos, e essenciais ou nucleares);
- Tema;
- Subtemas e respetivos conteúdos, quando descritos;
- Tempo previsto e sugestões metodológicas para cada tema;
- Proposta de desenvolvimento de um subtema para cada tema;
- Avaliação.

A introdução dos programas por nós observados apresenta a identificação de conteúdos básicos e a exemplificação de uma planificação de um subtema para cada tema.

A identificação de conteúdos básicos chama a atenção do professor para os conteúdos (factos, conceitos, princípios, leis, procedimentos, valores e atitudes) que por serem essenciais à aquisição de novas aprendizagens, será obrigatório ensiná-los, não podendo deixar de ser trabalhados com todos os alunos, de modo a que a generalidade atinja os objetivos correspondentes a um bom nível de execução. O conjunto desses conteúdos constituirá o programa mínimo para todo o país e as provas devem incidir neles.

Deste modo, pensa-se promover o sucesso escolar e garantir a todos os alunos os saberes que lhes permitirão prosseguir estudos ou entrar na vida ativa.

Por sua vez, a exemplificação de planificações destina-se a ajudar os professores com formação mais deficiente, embora não se trate de uma exigência de carácter obrigatória, mas apenas uma possível maneira de tratar a planificação, encarando todos os seus elementos como um sistema.

Observa-se aqui a intenção de “(re)legitimação do Estado no plano educativo ao propor políticas inovadoras, com vista a “uma descentralização ou desconcentração de poderes” (Morgado, 2000, p.112), e a criação dos recursos na realidade em foco, a indicação de uma lógica nova que produza efeitos notáveis, bem como a elaboração de estratégias visando conferir à escola e aos seus autores responsabilidades no desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem. Porém esta estratégia, também amputa a autonomia do professor, que se mantém apenas como um técnico que cumpre à risca as orientações e os programas desenhados pela superestrutura, para ver os seus objetivos alcançados; quando o professor devia ser um profissional que questiona as suas práticas e propõe as melhores soluções, para o alcance de uma aprendizagem que tenha sentido para quem aprende e com maior responsabilidade para quem ensina.

Por uma questão de organização do capítulo, a maior parte das unidades curriculares serão apresentadas no Apêndice 3, exceto as unidades temáticas dos programas respeitantes às escolas onde decorreram os estudos empíricos, por carecerem de um exame aturado relevante para a recolha de dados da investigação.

Especificamente sobre os programas da disciplina de Estudo do Meio e da disciplina de História distribuídos por classes, o programa do Ensino Primário explicita que a escolha dos conteúdos se prende com a finalidade de levar a criança ao desenvolvimento da sua própria aprendizagem a partir do seu meio ambiente, ao mesmo tempo que se criam competências para valorizá-la e cuidá-la. Estas disciplinas permitirão a articulação entre os diferentes saberes, para a qual se integram conceitos e métodos de várias disciplinas científicas como a História, Geografia, Ciências da Natureza, e fundamentos relacionados com a moral. Estes conhecimentos permitirão ultrapassar a ideia da transmissão de conhecimentos fragmentados e que evitaria a abordagem local, regional e nacional como unidades estanques e dissociadas entre si.

Assim, o programa da classe de iniciação é composto pelos seguintes elementos:

- Introdução;
- Objetivos gerais do subsistema;
- Objetivos específicos;
- Distribuição dos conteúdos por unidades temáticas e as mesmas distribuídas por trimestres;
- Atividades festivas e efemérides
- Modelo de atividades
- O jogo
- A Educação Manual e Plástica
- Proposta de horário
- Bibliografia de Apoio.

Ao observar o Apêndice 3, constata-se em algumas unidades de trabalho, o desenvolvimento de atividades integradas¹⁰ bem como exemplos de exercícios que refletem este tipo de tratamento dos conteúdos¹¹ entre algumas disciplinas, como a Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Integradas e Educação Manual e Plástica. Porém, em nenhum momento se observam atividades para formação de noções básicas da História local, muito menos a possibilidade de tratamento em outra disciplina.

Importa salientar que as “atividades integradoras” parecem ser também uma vontade política, na medida em que na prática letiva da realidade em estudo e na análise efetuada aos programas ao longo desta investigação não se constatou a sua efetivação, nem orientações neste sentido, ou tarefas que expressem essa integração. Entende-se por atividades integradoras aquelas que reportam, por exemplo, respostas as “ações interdisciplinares, transdisciplinares e pluridisciplinares ” (Henrique & Nascimento, 2015, p.64), estabelecidos nos padrões exigidos nos cursos formativos, numa intenção de relacionar distintas competências nucleares.

Muitas vezes, as "atividades integradoras" são entendidas como uma ação pedagógica

¹⁰INIDE. (2004). Programa da Classe Iniciação. Luanda: Ministério da educação, p.31.

¹¹ INIDE. (2004). Programa da Classe Iniciação. Luanda: Ministério da educação, p.47.

realizada por elementos de determinada equipa escolar, através do processo de investigação, para produção de determinado conhecimento. Independentemente das vantagens que elas oferecem, nota-se grande resistência por parte dos professores neste exercício, por consubstanciar-se em práticas pedagógicas inovadoras que exigem uma atitude de diálogo e de inter-relação entre os conhecimentos da sua área de actuação e a dos seus pares.

Para estes autores, é um processo polémico em várias realidades escolares, pois os professores não andam interessados ou estimulados a desenvolverem este tipo de integração por várias razões: desde a ausência de formação específica para executar esta tarefa, a carga letiva que lhes é atribuída que com rigor, deve ser estritamente obedecida para o cumprimento do programa; por outro lado, exige-se um conjunto de competências para realizar o processo de reflexão ação, o que torna a planificação mais trabalhosa, acrescentando o facto de que o currículo, os programas de ensino, as cargas horárias dos professores e dos alunos, não estão equacionados para a execução destas práticas. Sem mencionar outras questões como: turmas enormes, a ausência de trabalho colaborativo entre os professores, escassos recursos para levar a cabo o processo formativo, baixos salários, entre outras questões que constituem fatores de avanço ou recuo do processo em abordagem.

O programa da iniciação expressa que, a experiência da vida quotidiana serviria como o meio ideal para iniciar a criança na vinculação do seu meio ambiente com a escola e cabe ao professor a necessidade de apoiar-se nas brincadeiras, desenhos, fotos, brincadeiras, obras de arte, pinturas, para a formação sistemática da capacidade de atenção e concentração, tendo em linha de conta o ritmo de aprendizagem das crianças e a sua característica sociocultural, para potencializar a formação inicial de noções históricas.

Para a **1ª classe**, as aulas são ministradas em carácter de monodocência durante três trimestres, estruturadas em: introdução, objetivos gerais do Estudo do Meio, objetivos específicos, sugestões metodológicas, e um programa distribuído em unidades temáticas (Apêndice 3), no qual se podem observar as cinco primeiras unidades já lecionadas na iniciação e acrescentam-se três novas unidades (o vestuário, os animais e a segurança).

Em relação **à 2ª classe**, os programas apresentam os seguintes elementos: introdução,

objetivos gerais do Estudo do Meio, objetivos específicos, sugestões metodológicas, e um programa distribuído em unidades temáticas com exemplos para a sua planificação diária e pouquíssima bibliografia de apoio (com três referências apenas). O seu programa é constituído por 10 unidades temáticas, porém 7 delas já foram trabalhadas na 1ª classe acrescentando-se três unidades novas: o trabalho, os transportes e comunicações.

Referente ao **programa da 3ª classe** obedece à estrutura das classes anteriormente apresentadas. A sua distribuição por unidades temáticas pode também ser observada no Apêndice 3. As unidades programadas para esta classe não foram abordadas nas classes anteriores, e a maior parte dos conteúdos são de carácter geográfico, registando-se que só a unidade 3 trabalha noções acerca da noção de utilidade pública.

Respeitante à **4ª classe**, observa-se a estrutura organizativa das classes anteriores, faltando o material de apoio a ser utilizado pelos docentes e discentes. À semelhança dos programas já analisados retomam-se duas unidades trabalhadas na 3ª classe (a I e a IV). Potencialmente, os temas são ricos, e podia-se aproveitar para formar algumas noções históricas sobre a História local, pois já se observam nesta classe conteúdos para efeito; porém, no capítulo das sugestões metodológicas das unidades temáticas, não se evidenciam atividades tendentes à formação de conhecimentos históricos, nem de modo reduzido.

Observa-se na Unidade V: perspetivas históricas¹², um esforço neste sentido, podendo-se ler os seguintes objetivos específicos:

- Reconhecer os antigos habitantes de Angola;
- Assinalar a necessidade que levou os povos a se deslocarem para Angola;
- Reconhecer o passado histórico do país;
- Identificar os locais históricos;
- Assinalar a importância dos locais históricos.

Em consonância aos aspetos enunciados, nas sugestões metodológicas, não se faz alusão de como o professor e alunos devem proceder para que os objetivos atrás referidos sejam

¹²INIDE (2004). Programa de Estudo do Meio da 4ª classe. Ensino Primário. Luanda: Ministério da Educação, p.14.

alcançados.

Pode-se ler¹³ neste tema que o professor pode explicar que o povo de Angola hoje é considerado...

- Realçar que os primeiros povos que habitam o território angolano eram...
- Enfatizar que a principal atividade deles era a caça.
- Explicar aos alunos que as populações se deslocam...
- Sobre o passado histórico do país o professor pode começar por explicar como viviam ...

Constata-se, na formulação das sugestões acima apresentadas que é o professor o principal sujeito da aprendizagem, realizando as atividades que deviam ser realizadas pelos alunos; não se formam competências ao nível da leitura e interpretação de fontes, essenciais para a compreensão dos conteúdos substantivos da História. As aulas são geralmente de tipo expositivo, colocam o aluno em posição passiva passando a maior parte do tempo a ouvir o professor que transmite a matéria, quando o ideal seria que o professor conduzisse o aluno na construção do seu próprio conhecimento, através de levantamento de questões e hipóteses de solução em função das tarefas devidamente estruturadas, evitando um ensino enfadonho e pouco produtivo.

À semelhança dos programas abordados anteriormente, o da **5ª classe**, obedece à mesma estrutura apresentada nas classes anteriores, mas, observam-se novos elementos referentes à distribuição dos temas por trimestre, algumas considerações gerais sobre a avaliação e a bibliografia de apoio.

Se nas classes anteriores se entendia a História como parte integrante do Estudo do Meio como uma área para a qual concorrem conceitos e métodos de várias disciplinas, pretende-se também com o Estudo do Meio que as crianças aprendam, por exemplo, as datas históricas mais relevantes, que saibam construir o seu próprio friso cronológico a partir da história familiar e local, e que respeitem os valores morais e culturais do nosso povo (INIDE, 2007, p.36)¹⁴. Todavia, não foram contemplados conteúdos, nem atividades para os alunos construírem frisos, como se pode ler no

¹³ INIDE (2004). Programa de Estudo do Meio da 4ª classe. Ensino Primário. Luanda: Ministério da Educação, p.14.

¹⁴INIDE. (2007). Programa de Estudo do Meio da 3ª classe. Ensino Primário.Seção de História. Luanda: Ministério da Educação, p.36.

capítulo introdutório no programa da 3ª classe. Há aqui dissonância entre os discursos e as práticas em contexto, bem como referente aos objetivos e conteúdos, determinantes para que se obtenha uma aprendizagem efetiva.

Nota-se na estrutura deste currículo alguma deficiência na sequência e na interdisciplinaridade entre os conteúdos abordados, desde a iniciação até à 4ª classe, pelo seguinte: no programa da iniciação foram estabelecidas 6 unidades didáticas, das quais 5 destas são retomadas na 1ª classe, já que lhe foram contempladas 10 unidades temáticas; o programa da 2ª classe é formado por 10 unidades didáticas, 8 delas também já trabalhadas na 1ª classe; na 3ª classe estabelece-se 6 unidades, porém retoma-se 2 unidades já lecionadas na 2ª classe; se tomarmos como ponto de partida, o facto de que as disciplinas são como pedaços do conhecimentos escolares, passa-nos a ideia de que este processo de avanço e recuo na ministração dos mesmos conteúdos, fere os princípios da interdisciplinaridade, que é entendido como processo de associação de conteúdos que se encontram fragmentados entre diferentes disciplinas e campos de conhecimento, o que reflete uma nova forma de pensar o ensino e a sua forma de organização dos saberes, dos currículos, programas e planos de estudo.

Na 5ª classe, mantém-se o mesmo discurso como se pode ler no seu capítulo introdutório¹⁵, considerando a História como uma disciplina que constitui um campo específico para o desenvolvimento de determinadas capacidades essenciais à formação do indivíduo, de modo a que compreenda a realidade social e participe na vida coletiva. Ela contribui para a formação integral do aluno ao desenvolver aptidões e capacidades, ao prepará-lo para desempenhar um papel ativo e consciente na vida cívica, desenvolvendo também a sua personalidade nos seus múltiplos aspetos.

Na 5ª classe constata-se um grande volume de unidades temáticas, para serem administrados em 60 horas, atendendo que um tempo letivo equivale a 45 minutos, e que *a priori*, são conhecimentos completamente novos, uma vez que os alunos nas classes iniciais não obtiveram quaisquer noções da História local nem da História nacional. Pensa-se que a cedência de mais algum tempo permitiria a exploração desses conteúdos programados de forma efetiva.

¹⁵INIDE. (2004). Programa de História 5ª classe. Ensino Primário. Secção de História. Luanda: Ministério da Educação. p.1.

Em relação às orientações metodológicas, observa-se na sua totalidade o interesse em realizar trabalhos com fontes, porém, não existem evidências de utilização das mesmas pelos sujeitos no processo, mantém-se o ensino centrado na pessoa do professor, em que o aluno passivamente obedece às orientações dadas pelo mesmo. Também se observa, a orientação no sentido de o professor convidar outros elementos externos à escola, para apoiar determinadas atividades no processo em abordagem. Porém, ao aluno não é dada a possibilidade de participar activamente na construção do seu próprio conhecimento.

A maior parte das sugestões metodológicas fazem alusão ao método expositivo acompanhado de algumas ilustrações caso seja possível, não constituindo exigência, nesta classe, a utilização das fontes. Em nosso entender, a consolidação dos conhecimentos realiza-se a nível de perguntas orais ou escritas formuladas pelo professor. Os atos de identificar, enumerar, comparar, diferenciar, demonstrar, destacar, encontram-se descritos nos objetivos específicos das aulas, porém não se realizam tarefas concretas tendentes ao alcance destes objetivos.¹⁶

Também se pode observar que foram contemplados conteúdos com potencialidades para a formação de valores a todos os níveis, nomeadamente, nas unidades atrás referenciadas (III, V a VIII)¹⁷; porém, analisadas as sugestões metodológicas, sugere-se ao professor explicar o conteúdo aos alunos, quando se podia através de métodos ativos, de métodos de problematização, a realização de determinadas tarefas que mobilizem ferramentas intelectuais dos alunos que lhes suscite a ideia de compreensão dos conflitos e os coloque perante contradições na sala de aula, espelhando a sociedade; e que, como cidadãos em formação, reflectam sobre as suas práticas, atitudes; enfim, promover valores e competências históricas que conduzam o aluno a inserir-se na sociedade de modo autónomo e consciente.

No tocante ao programa **da 6ª classe**, retomam-se as preocupações observadas no programa da 5ª classe em que os temas seleccionados permitirão que os alunos tenham conhecimentos sobre a

¹⁶ INIDE. (2004). Programa de História 5ª classe. Ensino Primário. Secção de História. Luanda: Ministério da Educação, pp.28-29.

¹⁷ INIDE. (2004). Programa de História 6ª classe. Ensino Primário. Secção de História. Luanda: Ministério da Educação, p.37.

História do continente africano, com a finalidade de que esta História os desperte para a percepção e valorização da identidade africana e os conduza a conhecer o passado para preparar melhor o futuro.

Em analogia aos programas anteriormente abordados, este programa apresenta um capítulo introdutório, os objetivos gerais e específicos da disciplina, sugestões metodológicas e bibliografia de apoio.

Pretende-se que o aluno ao terminar a 6ª classe domine os temas selecionados respeitantes ao seu contexto em particular e, ao seu continente em geral. Consideramos a seleção dos conteúdos perfeita já que contêm potencialidades adequadas para alcançar os objetivos preconizados:

- Dominar técnicas elementares de pesquisa e organização de dados;
- Desenvolver a capacidade de análise, crítica e síntese;
- Desenvolver atitudes de respeito e tolerância face as ideias, crenças, culturas, opiniões e valores diferentes dos outros;
- Desenvolver o espírito de patriotismo, de respeito pelos símbolos nacionais e instituições do estado.

Analisadas as tarefas a serem realizadas e as sugestões metodológicas propostas para o alcance dos objetivos acima referenciados, estas articulam-se com os objetivos traçados para alcançar as metas que se requerem dos alunos, porquanto se constata a relação estreita entre os conteúdos estruturados, que constituem alavancas para a compreensão dos alunos quanto às dimensões históricas – por se apresentar a abordagem da História local imbricada à abordagem regional, nacional e do resto do país ou do mundo. Parte-se do princípio de que o desenvolvimento de competências específicas de História possibilita a análise de várias dimensões da realidade, pois envolve os aspetos culturais, sociais, políticos e religiosos, que permite ao aluno refletir sobre as suas aprendizagens, no tocante aos valores e práticas quotidianas relacionando-os com problemas históricos com os quais os sujeitos se deparam permanentemente.

1.4.2. Programas das disciplinas do Primeiro Ciclo do Ensino Secundário

A Lei N° 13/01, Lei de Bases do Sistema de Educação, apresenta no seu Artigo 19° a definição e objetivos do Ensino Secundário Geral como abrangendo a educação de jovens, tanto para a educação de adultos como para educação especial, no que sucede ao ensino primário e compreende dois ciclos de três classes: 7^a, 8^a e 9^a classes;

b) o ensino secundário do 2° ciclo, organizado em áreas de conhecimentos de acordo com a natureza dos cursos superiores a que dá acesso e que compreende as 10^a, 11^a e 12^a classes.

O Artigo 20° explicita os objetivos específicos do 1° ciclo, que são os seguintes:

a) . Consolidar, aprofundar e ampliar os conhecimentos e reforçar as capacidades, os hábitos, as atitudes e as habilidades adquiridas no ensino primário;

b). Permitir a aquisição de conhecimentos necessários ao prosseguimento dos estudos em níveis de ensino e áreas subsequentes.

Neste ciclo começamos por fazer uma abordagem em torno do **programa da 7^a classe**, na sua estrutura organizativa. O capítulo introdutório expressa que esta classe é de dupla dimensão¹⁸, por ser o ponto de partida do segundo nível do sistema (ensino secundário) e como início do 1° ciclo deste nível. Apresenta uma visão sincrónica e diacrónica da História da humanidade, das origens até ao século XV da nossa era.

No programa pode ler-se que foram eliminados os temas acessórios, para começar a dar mais peso aos conteúdos do continente africano.

Ao comparar-se os temas selecionados para o programa da 6^a classe, temos a perceção de serem mais ricos do que os selecionados para o programa da 7^a classe e são retomados assuntos já abordados no programa da 6^a classe, à semelhança dos programas anteriormente referidos.

Observa-se neste programa, o interesse em se orientar o professor para o diagnóstico dos saberes que os alunos trazem das classes anteriores sem necessariamente ter de efetuar a avaliação. Constata-se o estímulo para o desenvolvimento do trabalho com fontes como se pode apreciar nas

¹⁸INIDE. (2004). Programa de História 7^a classe. Ensino Primário. Secção de História. Luanda: Ministério da Educação, p.2.

sugestões metodológicas¹⁹ em quase todos os conteúdos. Observa-se, também, a seleção bibliográfica de apoio para o professor e, a articulação entre os objetivos definidos e as tarefas a serem desenvolvidas para o seu alcance, como por exemplo:

- ✓ Elaboração de um gráfico;
- ✓ Elaboração de esquemas;
- ✓ Elaboração de organigramas;
- ✓ Elaboração de quadros cronológicos entre outras atividades que desenvolvem a

atividade independente do aluno e o desenvolvimento da análise crítica e síntese, entre outras competências.

Em torno do programa da **8ª classe** pode-se constatar a mesma estrutura apresentada pelos programas precedentes.

Enunciamos alguns dos objetivos gerais do I ciclo no programa acima citado:

- Adquirir competências específicas no domínio do tratamento, classificação e análise de fontes históricas;

-Desenvolver atitude de apreciação e respeito pelo património histórico cultural nacional e universal.

As unidades temáticas, as sugestões metodológicas são as mesmas evocadas em todos programas abordados, logo não se consegue formar nos alunos as competências requeridas.

As unidades temáticas sugeridas no **programa da 9ª classe** apresentam a mesma estrutura dos programas anteriores, podendo-se constatar que a maior parte das temáticas abordadas se referem a História Universal. Incluindo as temáticas sobre “A Ocupação Colonial de África” e “A Descolonização da Ásia e da África”.

1.4.3. Programas do Segundo Ciclo do Ensino Secundário

O Segundo Ciclo do Ensino Secundário é organizado em áreas de conhecimento de acordo com a natureza dos cursos superiores a que dá acesso e compreende a 10ª, 11ª e 12ª classe (exceto

¹⁹INIDE. (2013). Programa de História 7ª classe. Ensino Primário. Secção de História. Luanda: Ministério da Educação, pp.8-13.

os cursos do Magistério Primário e Escola de Formação de Professores que compreende a 13ª classe).

O Artigo 20º da Lei 13/01 de Bases do Sistema Educativo de Angola explicita os objetivos específicos do 2º ciclo do Ensino Secundário como os seguintes:

- a). Preparar o ingresso no mercado de trabalho e/ou no subsistema de ensino superior;
- b). Desenvolver o pensamento lógico e abstrato e a capacidade de avaliar a aplicação de modelos científicos na resolução de problemas da vida prática.

Em concordância com o acima descrito caracteriza-se o Programa de História do 2º ciclo do Ensino Secundário, Área de Ciências Económico-Jurídicas e Ciências Humanas, **10ª classe**, que apresenta uma estrutura semelhante aos dos programas anteriormente mencionados.

O capítulo introdutório do programa em abordagem explicita que o 2º Ciclo do Ensino Secundário é o ciclo de aprofundamento e consolidação dos conhecimentos adquiridos nos ciclos anteriores, e a proposta curricular de História foi concebida para satisfazer esta exigência. Assim, o programa, trata sobre conteúdos trabalhados no ciclo precedente, diferenciando-se pelo nível de abordagem dos temas, em que a idade e o desenvolvimento intelectual sugeririam outros tipos de exercício e de abordagem. Os temas que constituem este programa estão ligados à História de Angola, abordados numa perspetiva africana.

Dentre os objetivos gerais da História no 2º Ciclo de Ensino secundário, citamos os mais relevantes:

- ✓ Compreender as mudanças reversíveis – ciclos conjunturais – revolução/rotura [sic] rutura;
- ✓ Reconhecer a multiplicidade de fatores que desencadeiam os eventos e os processos conjunturais;
- ✓ Integrar o diálogo passado-presente como um processo de contribuições recíprocas para a compreensão das diferentes épocas;
- ✓ Desenvolver hábitos de questionamento e problematização face ao saber adquirido;
- ✓ Desenvolver a consciência crítica em relação aos valores e padrões culturais nacionais;
- ✓ Selecionar fontes primárias e secundárias, e avaliar a sua relevância e credibilidade.

Dos objetivos específicos desta disciplina, apontam-se os mais relevantes como:

- ✓ Compreender a História de Angola numa perspetiva nacional;
- ✓ Conhecer os diferentes movimentos migratórios que decorreram em Angola;

- ✓ Compreender os condicionalismos que influenciaram na ocupação do território angolano;
- ✓ Aplicar os conceitos de Metodologia de História (fontes históricas) à História de Angola. (INIDE, 2004).

Observa-se neste programa, a coerência entre os objetivos gerais e específicos, em correspondência com a seleção de conteúdos ricos em potencialidades para a formação de competências históricas e valores; por outro lado, incita o aluno a entrosar-se com os problemas locais sem perder de vista problemáticas de dimensão regional, nacional e universal.

Todavia constata-se, nas sugestões metodológicas, orientações relativas à utilização do mapa de Angola e de África ou do Mapa-Mundo como fontes de suporte às aulas, não se fazendo alusão às fontes de outros estatutos e formatos. Descreve-se a necessidade de utilização de gravuras, de visitas a Museus, a sítios históricos, mas não se define como devem os professores e alunos proceder para que ocorra uma aprendizagem significativa. Outrossim, verifica-se nos objetivos gerais - “Compreender as mudanças reversíveis – ciclos conjunturais – revolução/rutura”²⁰ a aparição dos conceitos “revolução/rutura” como uma novidade no processo de ensino e aprendizagem da História, em contexto angolano, mas, não se faz menção da operacionalização destes conceitos em algum momento do programa, nem noutros normativos que enformam o subsistema de ensino e, abordagem.

Também se observa a fragmentação dos conteúdos no interior da unidade temática, por exemplo: leciona-se a unidade “África na era do Tráfico na quarta unidade e, leciona-se o apogeu deste período na sexta unidade, passando a ideia de que o Tráfico de escravos foi abolido apenas após o período colonial. Observando várias literaturas neste âmbito, existem diversas contradições quanto às datas reais do início do tráfico de escravos e da colonização, o que nos convoca a necessidade de revisão destas matérias nos distintos programas em que se discute estes conceitos.

O **programa da 11^a classe** do Ensino Secundário (Área de Ciências Económico-Jurídicas e de Ciências Humanas) apresenta uma estrutura semelhante aos anteriores programas, porém

²⁰INIDE. (2001). Programa de História, 2º Ciclo do Ensino Secundário, Área de Ciências Económico-Jurídicas e Ciências Humanas. Luanda: Ministério da Educação, p.4.

destacaremos os conteúdos programáticos para esta classe, por constituir o programa sob o qual incidiu parte do nosso estudo empírico. As unidades temáticas são:

Tema introdutório

Tema I: do Tráfico de Escravos ao Comércio «Lícito» (1822 - 1880);

Tema II: Angola no Período da Conquista Europeia de África (1880 – 1814);

Tema III: A África no período das duas Guerras Mundiais (1914 – 1945);

Tema IV: o Colonialismo Português e a Sociedade Angolana na Primeira Metade do Século XX (1915- 1960);

Tema V: a Revolta Anticolonial e a Luta de Libertação Nacional (1961-1975).

No capítulo das sugestões metodológicas, pode ler-se:

É a preparação dos alunos para o ingresso no Ensino Superior. O nível intelectual dos alunos permite a utilização de exercícios mentais mais complexos como a análise crítica, a emissão de juízos de valor, argumentação e defesa das suas ideias e convicções, a elaboração de sínteses através da articulação de saberes parcelares, isto é, de outras áreas do conhecimento científicos (INIDE, 2001).

Porém, se constata o mesmo discurso observado no capítulo das sugestões metodológicas dos programas anteriores e a repetição do tema relacionado com o Tráfico de Escravos, com alguma diferença na distribuição da carga horária, já que na 10.^a classe se ministra como Tema 3: África na Era do Tráfico de Escravos durante 14 horas letivas, e o Tema 6: o Apogeu do Tráfico de Escravos (século XVIII) em 18 horas letivas, ao passo que na 11.^a classe, ministra-se em 16 horas letivas. Por outro lado, a questão da cronologia dos processos apresenta-se dúbia, por exemplo:

- Tema I: do Tráfico de Escravos ao Comércio «Lícito» (1822 - 1880);
- Tema II: Angola no Período da Conquista Europeia de África (1880 – 1814);
- Tema IV: o Colonialismo Português e a Sociedade Angolana na Primeira Metade do Século XX (1915- 1960);

Mantém-se o conflito cronológico observado no programa da 10.^a classe. O tráfico de escravos é tratado integrado na colonização, parecendo um único processo.

As aulas por nós lecionadas inseriram-se nas três unidades acima elencadas. Os dados

recolhidos ao longo dos estudos empíricos revelaram contradições relacionadas com a sequência cronológica na apresentação destes conteúdos, nos programas de ensino e nos manuais de apoio. Esta situação foi também notória na maior parte da literatura por nós consultada sobre o “Tráfico de escravos” e “colonização”.

Sobre o **programa da 12^a classe** do Ensino Secundário (Área de ciências Económico – Jurídicas e de Ciências Humanas) importa referir que o capítulo introdutório deste programa advoga a consolidação dos conhecimentos adquiridos nas classes anteriores, particularmente, os referentes à região Austral do continente africano, em que estamos inseridos.

Sublinha-se que no capítulo das sugestões metodológicas, observamos o mesmo discurso utilizado nas classes anteriores, porém, constata-se a preocupação em orientar o aluno na utilização de técnicas de investigação, análise de textos devidamente selecionados, debates e seminários. A problemática da bibliografia disponível para a abordagem dos conteúdos nesta classe é escassa, sugere-se ao professor metodologias que priorizem ao aluno a construção do seu próprio conhecimento.

Transparece a ideia de que o aluno é orientado a pesquisar quando o professor se debate com a escassez de bibliografia de apoio, para preparar os conteúdos da disciplina da sua responsabilidade.

Quanto ao currículo do Magistério Primário, é constituído por uma introdução, seguindo-se um capítulo em que se realiza a apresentação e fundamentação do currículo de formação de professores do Ensino Primário. Inclui a introdução, caracterização global do contexto angolano e respetivo sistema educativo que se refere às condições reais em que se realiza o processo, situação geográfica de Angola, grupos etnológicos e sua distribuição, expressando, ainda, os princípios gerais aprovados após a independência de Angola. Assim, este novo sistema nacional de educação defende:

- Igualdade de oportunidade no acesso e continuação dos estudos;
- Gratuitidade do ensino a todos os níveis;
- Aperfeiçoamento constante do pessoal docente.

Consta deste capítulo, um subcapítulo que aborda as perspetivas que fundamentam as opções tomadas a nível da sociedade, educação, ensino, aprendizagem, princípios gerais de intervenção

educativa. Neste ponto, tratam-se aspetos relativos à natureza, funções e características da educação escolar, que por sua vez permitirá elaborar um modelo de pessoa e cidadão que se quer formar, e utiliza-se como suporte a Lei de Bases do Sistema Educativo Angolano no seu artigo 1º onde se considera:

O desenvolvimento como uma construção evolutiva, social e culturalmente mediada, realizada segundo aprendizagens progressivas, uma conceção baseada no construtivismo, paradigma consensualmente utilizado na organização do processo de ensino e aprendizagem incluindo a enunciação dos seus postulados” (INIDE,2013).

O currículo apresenta, também, o modelo de avaliação adaptado para os alunos (orientações gerais), este modelo sugere uma avaliação da aprendizagem dos alunos que abandona a avaliação tradicional e os critérios redutores que a ligavam essencialmente à classificação e aos exames, de modo que o professor possa inteirar-se da marcha dos seus trabalhos em concordância com os alunos, para alguma intervenção se necessário. Consta neste ponto, uma unidade sobre o conceito da avaliação e suas finalidades.

No quinto ponto, abordam-se os princípios orientadores da avaliação; no sexto, as modalidades da avaliação: avaliação diagnóstica, formativa e sumativa.

O sétimo ponto versa sobre técnicas e instrumentos de avaliação, perspetivando detalhadamente os diferentes tipos de instrumentos a utilizar durante o processo educativo.

Por fim, faz-se alusão às referências bibliográficas utilizadas na elaboração do currículo em epígrafe.

Apresenta-se um plano de estudos de formação de professores do ensino primário, onde se inclui a distribuição das disciplinas por semestres para a Formação Geral correspondente à 10ª classe. Neste período são atribuídos três tempos letivos para a administração das aulas de História. Na Formação Específica, não é ministrada a disciplina de História, sendo que na Formação Profissional, na 11ª classe os alunos realizam aulas simuladas de Matemática, Língua Portuguesa, e Expressões, e também aulas de outras metodologias de ensino, como: de Geografia-História, de Biologia, Química, Física, Inglês e Francês. Na 12ª classe, frequentam as escolas em que decorrem as práticas durante a semana com atividades intercaladas para realização de seminários, em que discutem todas as

questões relacionadas com as práticas pedagógicas. Na 13^a classe, participam mais ativamente nas atividades das escolas, ou seja, em todas as atividades realizadas pelos profissionais mais experientes e efetivos da escola, nomeadamente: encontros metodológicos, seminários, planificações, observações e ministração de aulas.

Todo o processo de Estágio é acompanhado pelo professor da escola anexa²¹ e pelo professor da Prática Pedagógica respetiva. A avaliação dos alunos é realizada de acordo com o novo sistema de avaliação, introduzido no âmbito da Reforma Educativa.

Na última fase, o aluno realiza um relatório trimestral das atividades desenvolvidas, que por sua vez permitirá determinar o nível do saber, do saber-fazer e do saber-ser do formando.

Este currículo apresenta uma caracterização do Plano de Estudos de Formação de professores Primários, Perfis do professor do Ensino Primário e a Caracterização Geral da Formação de Professores do Ensino Primário em Angola e expressa que:

A reforma tem como um dos seus grandes princípios orientadores a necessidade de educar para a mudança na perspetiva múltipla de compreender a mudança, de ensinar a mudança e construir crítica e responsabilmente a mudança. Um aspeto importante da educação para a mudança é o da formação profissional. Frisa também que, a função social dos Institutos Médios pedagógicos e Magistérios Primários exige uma estratégia de mudança decorrente das dimensões políticas, culturais e pessoais, projetando os seus professores como mediadores entre a inovação curricular e as práticas educativas.(...) que corresponde necessariamente a uma adaptação dos atuais modelos de formação permitindo que os formandos adquiram um saber e um saber-fazer autónomo, individual, que reflitam sobre os processos e os produtos da sua atividade e que interiorizem a necessidade duma formação permanente.

“Logo, espera-se destas escolas uma interpretação construtiva da intervenção pedagógica (...) (INIDE, 2005).

O Programa do Magistério Primário, obedece à mesma estrutura observada nos programas anteriormente analisados.

O capítulo introdutório salienta que este programa de forma geral versa sobre a História de África, porquanto os conteúdos selecionados são aqueles que mais marcaram a vida do continente nos

²¹Escola em que decorre o estágio.

últimos cinco séculos. Também esclarece que a bibliografia de apoio para estes conteúdos é escassa e inacessível especialmente para a última unidade. Sublinhe-se que apresenta simplesmente o programa da 10ª classe, pelo facto de nas outras classes (9ª, 11ª, 12ª e 13ª) não ser ministrada a disciplina de história.

Apresentamos em detalhe o **programa da 10ª classe**, porque aqui se inserem os conteúdos explorados nas aulas em que ocorreu a aplicação do estudo empírico. Este programa apresenta os seguintes conteúdos históricos:

Unidade Introdutória;

Unidade I: A História da História;

Unidade II: África na época do tráfico de escravos;

Tema III: Invasão e Partilha da África;

Tema IV: O Nascimento das nações em África;

Tema V: A África Austral no último quarto do século XX.

Atribui-se uma carga horária de 98 horas letivas, sendo 22 horas reservadas a avaliação. Como assevera André (2014), a representatividade percentual dos conteúdos constantes neste programa gira em torno de 33% do total as unidades temáticas sobre a História de Angola. Durante a sua análise observou que dos quatro princípios para a fundamentação epistemológica do ensino da História, foram contemplados três (origem, estrutura e método) tendo sido excluída a importância histórica do ensino da História. Constatou igualmente uma escassez de conhecimentos referentes aos fundamentos da Historiografia angolana ministrado aos professores em formação.

O instrumento para recolha de dados por nós aplicado enquadrou-se no tema III referente a “Invasão e Partilha da África”. Os resultados foram semelhantes aos já enunciados na abordagem sobre o programa do 11º ano da escola do II Ciclo de Formação Geral.

Cingimo-nos às sugestões metodológicas, que sugerem que as fontes devem ser utilizadas de modo a estimularem o desenvolvimento do raciocínio lógico e a capacidade de análise crítica do aluno, mas não explicita que critérios especificamente se deve utilizar, para que a aprendizagem através do cruzamento e interpretações de fontes, ocorra de forma significativa.

Na Secção IV respeitante ao Subsistema de Ensino Técnico-Profissional, apresenta como Subsecção I no seu Artigo 21º a Definição, Objetivos e Estrutura deste subsistema como a base da preparação técnica e profissional dos jovens e trabalhadores começando, para o efeito, após o ensino primário.

Tem como objetivo fundamental do subsistema de ensino técnico-profissional a formação técnica e profissional dos jovens em idade escolar, candidatos a emprego e trabalhadores, preparando-os para o exercício de uma profissão ou especialidade, por forma a responder às necessidades do país e à evolução tecnológica.

A Lei 13/01 de Bases do Sistema Educativo, no seu 27ª Artigo determina os seguintes objetivos do subsistema de formação de professores:

- a) Formar professores com o perfil necessário à materialização integral dos objetivos gerais da educação;
- b) formar professores com sólidos conhecimentos científico-técnicos e uma profunda consciência patriótica de modo a que assumam com responsabilidade a tarefa de educar as novas gerações;
- c) desenvolver ações de permanente atualização e aperfeiçoamento dos agentes de educação (LBSE, 2001).

O Artigo 28º exprime a estrutura do subsistema de formação de professores em:

- a) Formação média normal, realizada em escolas normais;
- b) ensino superior pedagógico realizado nos institutos e escolas superiores de ciências de educação, orientada para a solução dos problemas postos em cada momento pelo desenvolvimento do país e inserida no processo dos progressos da ciência, da técnica e da tecnologia (LBSE, 2001).

Nesta senda, faz-se um breve comentário do programa de História do Curso de Formação de Professores do 1º Ciclo do Ensino Secundário, **10ª classe** – EFP (Escola de Formação de professores) que visa dar sequência à abordagem feita no ciclo anterior, também abrange conhecimentos referentes à evolução do homem, a partir da hominização até à formação das primeiras sociedades de classes e, faz um estudo comparativo entre as civilizações fluviais antigas nos mais diversos aspetos. À semelhança dos programas já registados, as sugestões metodológicas são repetitivas, nomeadamente:

- Observações de mapas, revistas, filmes...

- Apresentação de mapas;
- Elaboração de mapas pelos alunos, quadros sinópticos, quadros comparativos...
- Visitas aos museus.

No Programa de História da **11ª classe** do Curso de Formação de Professores do 1º Ciclo do Ensino Secundário EFP (Escola de Formação de professores), enuncia os mesmos conteúdos programáticos apresentados por outras escolas, com alguma diferença na distribuição horária, sendo que para este curso parece atribuir-se mais tempo para a exploração dos conteúdos abordados durante 211 horas letivas.

Em relação às sugestões metodológicas, o discurso centra-se no professor que expõe os conteúdos utilizando ilustrações, extratos de textos, elaboração de mapas, e em alguns casos as sugestões metodológicas são expressas em guisa de conclusões²².

Quanto ao **Programa da 12ª classe** do curso em epígrafe, a introdução explícita que este programa exprime uma sequência cronológica de todos os temas ministrados desde o ensino primário até o fim desta classe, que garante a sistematização de todos os conhecimentos históricos adquiridos pelos alunos, durante a sua formação, que no nosso entender seria impossível acontecer dado o volume de conteúdos a serem ministrados no período referido e a carga horária distribuída, para concretizar esta intenção. Sugere-se tratar os conteúdos durante 229 horas letivas, durante os dois semestres.

Ao observarmos os programas anteriores, não estão contemplados os conteúdos ministrados na 4ª, 5ª, 7ª, 10ª classes entre outras classes, pelo que se aconselha a revisão dos objetivos a alcançar nesta disciplina, sugestões metodológicas e as competências que se pretende formar no aluno em fim de formação, tendo em atenção as temáticas propostas.

Todas as sugestões metodológicas recaem sobre o professor, conforme se observou na maior

²² INIDE (s/d). Programa de História. Formação de Professores do 1º Ciclo do Ensino secundário, 11ª classe EFP. p.14.

parte dos programas revisados, o aluno é simplesmente encarado como o recetor de informações acabadas.

Em relação ao programa de História da **13ª classe** do curso de formação de professores, visa consolidar e aprofundar os conteúdos lecionados nas classes anteriores. Porquanto, na 12ª classe se organiza as temáticas de forma cronológica com a pretensão de sistematizá-los, nesta classe pretende-se consolidar os mesmos ou aprofundá-los. Sugere-se para tal a utilização de todo tipo de procedimentos metodológicos, com destaque para a realização de trabalhos independentes.

Observa-se a consolidação de alguns temas abordados nas classes anteriores, por exemplo, não constam os conteúdos lecionados na 12ª classe, como foi mencionado no capítulo introdutório. Em relação as sugestões metodológicas observam-se que estas colocam o professor como o transmissor de conhecimentos. Também, algumas orientações sobre a avaliação dos alunos são tidas em consideração.

O Programa de Prática, Seminário e Estágio Pedagógico, do curso de Formação de Professores do 1º Ciclo do Ensino Secundário, 11ª, 12ª, 13ª classes – FPD (Formação profissional) foi concebido, com o propósito de proporcionar ao formando, o envolvimento e implicação progressiva em situações pedagógicas reais.

Segundo o programa em estudo, no 2º semestre da 11ª classe (INE e INEF) e 12ª classe do INFAC, o formando limitar-se-á a tomar contacto com a instituição escolar e a observar aulas ministradas por professores experientes; do 1º semestre da 12ª classe (INE e INEF) e 13ª classe (INFAC), começará a observar o docente tutor a lecionar aulas, acompanhado pelo Supervisor da prática pedagógica; a medida que o formando se for independentizando o acompanhamento do supervisor diminuirá gradualmente. Na 13ª classe o formando integra-se na escola, assumindo integralmente a função de docente.

Esta disciplina desenvolve-se em articulação com outras disciplinas nomeadamente: Teoria de Educação e Desenvolvimento Curricular, Análise Sociológica da Educação, Administração e Gestão Escolar, Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem.

A aprovação do formando na disciplina de Prática Pedagógica I, permite-lhe a frequência da

Prática II. Este programa é constituído por um capítulo introdutório, finalidades, objetivos gerais e específicos, intervenientes e suas competências.

Apresenta-se em seguida, um esquema do Subsistema de Ensino Primário ao Subsistema do Ensino Técnico Profissional²³ (Figura 2).

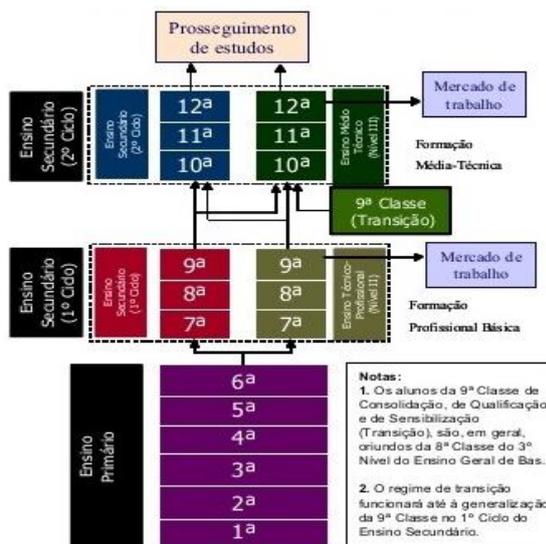


Figura 2. Organograma do Subsistema de Ensino Primário ao Subsistema do Ensino Técnico-Profissional

1.4.4. O Subsistema de Ensino Superior

O subsistema de **Ensino Superior** destina-se à formação de professores de nível superior e prepara-os para se dedicarem neste domínio ao nível do ensino secundário, porém distribuem-se para outras áreas como a educação pré-escolar e a educação especial, estendendo-se também à agregação pedagógica para os professores de diversos subsistemas e níveis de ensino que não possuam a componente pedagógica, e para cursos curtos ou refrescamento aos professores oriundos de instituições orientadas à docência.

²³ Figura adaptada pela investigadora, para enquadramento do assunto em abordagem. Acedido à 02 de fevereiro de 2017 em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/conferencia_angola.pdf

À luz das mudanças decorrentes na sociedade angolana nos diversos sectores sociais, com as transformações da ciência e das tecnologias, das telecomunicações, da informatização, e com maior incidência no sector educativo, constata-se uma grande procura da oferta de formação ao nível do ensino superior e o estado angolano tem-se empenhado na promoção da sua expansão, até então um privilégio de formação de pequenas elites, agora abrangendo uma maior massa de indivíduos, movidos pelo valor que o mundo atual atribui ao conhecimento.

Neste sentido, diante do desenvolvimento da Universidade Agostinho Neto, a única Universidade pública de Angola até o ano de 2009, foi redimensionada e ocorreu assim, o surgimento de mais seis novas instituições de Ensino Superior Público no país subdividida por Regiões Académicas, que abaixo se apresentam, coberto pelo artigo 21º do Decreto 7/09 de 12 de maio, aprovado pelo Conselho de Ministros sob direção do Presidente da República, Engenheiro José Eduardo dos Santos, designadamente:

1. Universidade 11 de novembro, com sede em Cabinda, abrangendo a província do Zaire;
2. Universidade José Eduardo dos Santos, com sede no Huambo, estende-se as províncias do Bié e Moxico;
3. Universidade Mandume, com sede na Huíla, abrangendo as províncias do Namibe, Kwando-Kubango e Cunene;
4. Universidade Kimpa Vita, com sede no Uíge e extensão no Kwanza-Norte;
5. Universidade Lweji, com sede na Lunda-Norte, cobrindo as províncias da Lunda-Sul e de Malanje;
6. Universidade Katyavala Bwila, com sede em Benguela e cobre a província do Kwanza-Sul.

Conforme o Plano de Ação das Linhas Mestras do Subsistema do Ensino Superior de Angola, e à luz do redimensionamento da Universidade Agostinho Neto, esta estende-se às províncias de Luanda e Bengo, com sede em Luanda.

O subsistema de ensino superior estrutura-se em:

- a) graduação;
- b) pós-graduação.

A graduação estrutura-se em:

- a) bacharelato;
- b) licenciatura.

2. O bacharelato corresponde a cursos de ciclo curto com a duração de três anos e tem por objetivo permitir ao estudante a aquisição de conhecimentos científicos fundamentais para o exercício de uma atividade prática no domínio profissional respetivo, com carácter terminal.

3. A licenciatura corresponde a cursos de ciclo longo com a duração de quatro (para o ISCED) a seis anos (cursos de Medicina e Direito) e tem como objetivo a aquisição de conhecimentos, habilidades e práticas fundamentais dentro do ramo do conhecimento respetivo e a subsequente formação profissional ou académica específica.

1.4.5. Reflexões em torno do Plano Curricular do Curso de História dos ISCED-Benguela e Quanza-Sul

A Reforma Educativa, a revisão do currículo de ensino e os planos de estudo da História do sistema educativo angolano constituem uma oportunidade ímpar para se fazer uma reflexão profunda e as possíveis reestruturações tendo como suporte as práticas quotidianas dos aprendentes, para se perceber as conceções dos professores e alunos e que metodologias se aplicam no processo de ensino e aprendizagem da História, para a formação destas conceções, de forma que se possa compreender o passado servindo-se do conhecimento histórico útil, à orientação do homem na sua práxis social.

A primeira reflexão prende-se com o facto de que a disciplina Introdução ao Estudo da História é ministrada no segundo semestre do 1º Ano, à semelhança da Teoria da História, num período muito reduzido, sendo 3 (três) tempos semanais, perfazendo um total de 45 tempos letivos com 6 unidades de crédito. Numa abordagem à Teoria da História, no exercício da sua função propedêutica, Rösen (2001) trata a questão da profissionalização didática dos professores advertindo-nos que ela tem de ser introduzida no início da formação dos iniciantes, em que são postos os fundamentos da competência especializada, pois esta não pode ser adquirida sem a competência reflexiva, a única a permitir situar

(a naturalmente indispensável) especialização na matéria no conjunto geral. Sem ela o iniciante não poderá avaliar o grau de especialização que estuda.

Outra reflexão, a segunda, centra-se na questão do Bacharelato, que não é tomado em linha de conta aquando da candidatura do estudante ao exame de acesso à Universidade. O candidato não é esclarecido sobre a possibilidade de realizar um bacharelato, nem em quanto tempo, que unidades de crédito deve possuir, nem tão pouco, qual é o seu perfil de saída depois de formado sob este regime. Assim, a prática dos relatórios não é aplicável para a saída do formando, mas para outros fins pertinentes, pelo que o estudante sabe apenas que termina os estudos com um perfil de licenciado em História.

A última reflexão versa sobre o Estágio, que é muito bem redigido no plano de estudos, mas não devidamente implementado. É reduzido a algumas aulas realizadas na disciplina de Prática Pedagógica I e II, embora o plano de estudos aponte para 6 (seis) tempos semanais perfazendo um total de 180 tempos letivos com 8 créditos. É impraticável e improdutivo, no sentido de que professores e estudantes se debatem com a ausência de infraestruturas, acrescentando a metodologia de ensino, que põe em causa a formação de excelência aos futuros profissionais, de modo que tais ações permitam a articulação entre a teoria obtida ao longo da formação, como produto de processos reflexivos, realizada entre os atores chave do processo, ao interpretarem, questionarem e avaliarem criticamente a sua prática.

Com a Reforma Educativa, destaca-se a abertura de dois mestrados vinculados ao campo da educação, designadamente o mestrado em Didática das Ciências, Mestrado em Teoria e Desenvolvimento Curricular, no ISCED do Lubango, em 2003, e um Mestrado piloto de Didática do Ensino Superior, no ISCED de Benguela, em 2005, que não teve reedição. Hoje existem mais de dez cursos de mestrado em diversas áreas do saber e dois cursos de doutoramento (Carvalho, 2013).

Em síntese, importa notar que, embora os programas tenham sido modificados e aperfeiçoados, estão distantes de alcançar tal desiderato, porquanto as reformas curriculares, dos programas, planos de estudo e manuais de História não consideram as contribuições que os alunos possam atribuir em torno das matérias ensinadas, nem sobre a forma como estes conteúdos possam

ser ensinados. Também se constata lacunas de caráter epistemológico; logo, os programas hoje ministrados carecem de um tratamento profundo a todos os níveis, para que se tenha a garantia de que constituem instrumentos apropriados, que formem indivíduos preparados para exercer as suas funções com consciência e competência.

Analisando os resultados da revisão da maior parte dos currículos e programas do Ensino de História ministrados na realidade angolana, observa-se um alinhamento com as informações sobre os resultados das aprendizagens²⁴ em que o MED indica que no Novo Sistema (Reforma Educativa) houve um aumento da taxa de aprovação em todos os níveis de ensino (...), que o coeficiente de eficácia do Ensino de Angola é de 90%, o que é similar ao de muitos países mais desenvolvidos. No entanto, os resultados apresentados são polémicos, tendo em conta a visível qualidade dos professores em concomitância com as deficiências constatadas, sobretudo na leitura e interpretação de textos e fontes escritas, com especificidade nas disciplinas de História como corroboram os estudos empíricos desenvolvidos em contexto de sala de aula durante a investigação desenvolvida.

Síntese do capítulo

Apresentou-se o enquadramento curricular do Ensino da História em Angola, sua conceção à luz da Lei de Bases do sistema educativo angolano, tendo sido detalhados os Currículos e Plano de Estudos do Ensino Primário, Secundário e do Ensino Superior. Efetuou-se a análise e reflexão na qual gravita o processo educativo face à Reforma Educativa; analisou-se em que Modelos de organização/Desenvolvimento Curricular parece enformar o currículo do sistema educativo em foco. Por fim, realizou-se uma reflexão necessária sobre algumas mudanças a serem consideradas, para a melhoria da prática letiva nos diferentes programas da disciplina de História no contexto em estudo.

²⁴ UNESCO. (2000). Educação para Todos: O compromisso de Dakar. Senegal, p.67.

CAPÍTULO III: A NATUREZA DO CONHECIMENTO HISTÓRICO

“A possibilidade da compreensão mútua entre as pessoas leva ao conhecimento das razões dos outros, do que fazem e para quê, como fazem e sofrem, e leva também ao reconhecimento da responsabilidade de cada um pelas suas falhas”.
(Rüsen, 2015, p. 161)

Este terceiro capítulo focaliza-se numa discussão em torno da narrativa histórica em articulação com a consciência histórica suas características e tipologia (narrativa tradicional, exemplar, crítica e genética), apresentando-se as perspectivas de alguns narrativistas e os pressupostos em que se fundam. Também, privilegia-se uma reflexão em torno da revisão de alguma literatura relacionada com a área do conhecimento histórico, especificamente, em áreas de conhecimento como a Epistemologia e a Filosofia da História, indispensáveis ao conhecimento para a investigação histórica. Por fim, efetua-se um breve enquadramento teórico em torno dos conceitos manifestados dos pelos alunos e relacionados com uma questão colocada no estudo final.

1. Consciência histórica e narrativa histórica no processo de aprendizagem da história

Como viemos manifestando ao longo de algumas passagens deste trabalho investigativo, o ensino da História em contexto angolano está ancorado no paradigma tradicional. Logo, questionamos se este ensino prepara os seus alunos para o exercício consciente da cidadania, ou se possibilita aos alunos a mobilização de conceitos de segunda ordem, quer para produção de conhecimentos novos quer para usá-los na resolução de problemas pertinentes com que eventualmente se possam deparar. Os alunos angolanos aprendem na escola sobretudo através dos manuais, que contêm textos de índole unilateral de conteúdos e que afirmam uma tendência endoutrinadora que a sociedade transmite com os seus saberes para a construção de um país ideal para se viver.

A construção de uma narrativa histórica mais realista (mais plural) exige do aluno a capacidade do mesmo ser o agente ativo da sua própria aprendizagem, por meio dos seus *insights*, conhecimentos tácitos, experiências, atribuição de significados deste conhecimento para que o mesmo mobilize todos esses fatores na elaboração da sua narrativa. Para tal é necessário que os alunos aprendam a compreender os sentidos do passado, e que se possam ancorar em algum conhecimento da disciplina da História no reconhecimento do saber pensar a sua história em relação com as dos outros quer a nível do diálogo e quer a nível de tensões.

Parte-se do princípio de Rüsen (2001) que a narrativa de um certo passado reflete um determinado tipo de pensamento histórico, nas suas distintas formas, e está ligado a um critério mental que possibilita interpretar todos os elementos à sua volta e ao mundo em geral. Este propósito é alcançado através do ato de narrar que não é mais do que um procedimento cultural do tempo e do mundo. A riqueza do passado em transformar-se presente resulta de uma atividade intelectual designada por História.

Rüsen (2001) afirma que a narrativa histórica é a síntese de um todo devidamente organizado, na qual se processam as operações intelectuais que constituem a consciência histórica. Reforça que o produto mental através do qual e no qual se origina a consciência histórica também fundamenta o pensamento-histórico.

Partilhamos as ideias do autor, ao concordarmos que a narrativa histórica é a síntese intelectual que o homem realiza para interpretar a evolução dos seres humanos em sociedade. Assim através da narração o passado é transformado em presente. É na narrativa onde se desenvolvem exercícios mentais que formam a consciência histórica e onde a consciência histórica se concretiza.

Definir consciência histórica não é um exercício fácil, se não quisermos cair em senso-comum, visto que ela é geralmente conceituada como identidade, ou limitada a ideias de identidade local ou nacional. Por isso, o conceito tem sido razão de discussões aceras entre estudiosos deste âmbito, com o intuito de esclarecer os contornos que conformam os conceitos relacionados com consciência histórica.

Mas avançamos com duas tentativas de definição, a primeira com base em Rüsen:

Barca (2007) sublinha o conceito de consciência histórica, segundo Rüsen, é a “atitude de orientação de cada pessoa no seu tempo, sustentada refletidamente pelo conhecimento da História” (p. 116).

Jeismann (1977, p. 12) citado por Saddi (2012) retrata a consciência histórica como o “total das diferentes ideias e atitudes diante do passado”. Trata-se, portanto, da suma dos modos como os homens se relacionam com o que já ocorreu.

Assinala Barca (2008) que de acordo com algumas propostas epistemológicas como os de Rüsen (2001), Lee (2002,2004) e Seixas (2004), têm sido desenvolvidos estudos acerca das relações da História com a vida escolar que nos permitem discriminar alguns fundamentos de análise da consciência histórica em alunos e professores de História, tendo em conta designadamente:

1. A consciência histórica constitui uma atitude de orientação temporal sustentada refletidamente pelo conhecimento da história, e distingue-se de uma simples resposta de senso-comum às exigências práticas em termos de identidade. A distinção entre consciência e um certo sentido de identidade revela-se complexa, a avaliar pelos próprios estudos existentes sobre narrativas dos jovens acerca do passado. A destrinça e relações entre esses dois conceitos merece uma discussão aí focalizada.
2. Ter consciência histórica não implica a adoção, por todos de um determinado paradigma historiográfico nem tão pouco significa a defesa de uma única narrativa substantiva. As abordagens teóricas estão abertas a discussão, tal como as produções históricas concretas permanecem sujeitas a desconfirmação. É a argumentação racional e o respeito pela evidencia que ajudarão a decidir entre respostas mais ou menos válidas.
3. Ter consciência histórica” avançada implica adquirir um certo sentido do que é a História como disciplina académica, dominar determinadas competências historiográficas, construir uma narrativa (não a narrativa) da condição humana (e não apenas do seu país) e refletir (e agir, intervir?) em consonância com o esquema mental que cada um vai dinamicamente formando (Barca, 2008, p.48).

Para estes autores, o conceito de “consciência histórica” à semelhança do conceito de narrativa histórica é polémico e mantém-se como foco de discussão entre os estudiosos deste campo. Mas fica assente o pressuposto de que a consciência histórica é necessária para orientar o homem no tempo fundamentada sobre o próprio conhecimento histórico. E a formação da consciência histórica não significa que todos os sujeitos se filiem a uma única historiografia ou construam um só tipo de narrativa; contudo o conjunto de argumentos lógicos e o respeito pela evidencia permitirá alguma

autonomia para optar por uma resposta mais válida; e que só se tem consciência histórica quando se compreende a História como disciplina e se domina as competências historiográficas requeridas, para elaborar uma narrativa substantiva em dependência do esquema intelectual que cada um desenvolve ao longo do seu percurso de formação.

A relação entre a consciência histórica com a narrativa histórica é bem patente nas ideias de Rüsen (1997, p. 81-82) ao defender que:

A consciência histórica pode ser descrita como atividade mental da memória histórica, que tem sua representação em uma interpretação da experiência do passado encaminhada de maneira a compreender as atuais condições de vida e a desenvolver perspectivas de futuro na vida prática conforme a experiência. O modo mental deste potencial de recordação é o relato da história (relatar não no sentido de entender uma mera descrição, mas no sentido de uma forma de saber e de entendimento antropológicamente universais e fundamentais. Esta forma narrativa que oferece uma interpretação da história do passado representado cumpre uma função de orientação para a vida atual. Por isto, o aspeto comunicativo da memória histórica é tão importante, porque através da narrativa (e da percepção) das histórias que os sujeitos articulam sua própria dimensão em uma dimensão temporal em relação com outras (e ao articulá-las se formam) e ao mesmo tempo adquirem identificadores de direção (por exemplo, perspectivas de futuro) sobre critérios de fixação de opinião para seu próprio uso.

Para este autor, a consciência histórica e a narrativa histórica jogam um papel preponderante na orientação do homem para vida, sendo esta uma atividade intelectual da memória histórica, que se reflete na interpretação da experiência. Assim, através da compreensão das histórias comunicadas pelos sujeitos através da narração, desenvolvem-se procedimentos de consolidação de registos de memória determinantes na formação de pontos de vistas próprios, para a sua aplicabilidade na vida prática.

A narrativa histórica é uma face da consciência histórica que envolve atividades intelectuais que produzem a possibilidade de comunicar os sentidos atribuídos ao passado. É uma forma de pensamento que envolve a experiência, a memória e o tempo. A narração por sua vez, não é um simples relato, mas algo inteligível de tal modo que conduza o sujeito a compreender os fios da História. Ressalta-se aqui o valor da comunicação narrativa que pode ser revelada não só pela

linguagem oral e escrita, mas também através de imagens reais como símbolos e monumentos, pois por intermédio dessas manifestações realiza-se a compreensão histórica, em que o resultado tem como fim orientar o ser humano a articular a experiência do passado com o presente e a influenciá-lo na sua conceção do futuro.

1.1. Tipos de narrativas históricas e tipos de consciência histórica

A narrativa histórica como um fenómeno vital da vida apresenta-se sob diferentes naturezas, conteúdos, formas e funções do pensamento histórico. Torna-se importante diferenciar o geral e o particular da narrativa, na sua especificidade e na reconhecida complexidade da abordagem da consciência histórica, no processo de ensino e aprendizagem da disciplina de História.

A narrativa histórica tem a função geral de orientar a vida prática no tempo, mobilizando a memória da experiência temporal, mediante o desenvolvimento de um conceito de continuidade e pela estabilização da identidade. Esta função pode ser realizada através de quatro formas diferentes, conforme as quatro condições indispensáveis que devem ser preenchidas, para que a vida humana possa continuar o seu curso no tempo, designadamente: afirmação, negação, regularidade e transformação. Apresenta-se quatro tipos de funções da narrativa histórica estreitamente relacionada com as suas formas de historiografia (Rüsen, 2010) - os tipos funcionais da narrativa histórica: a tradicional, a exemplar, a crítica e a genética.

O tipo tradicional dá relevo as tradições como condições indispensáveis para os homens seguirem a sua trajetória. Reflete as causas constituintes dos sistemas de vida e que formam as identidades mediante os padrões culturais, para a compreensão de si mesmos. As tradições por si só são insuficientes como forma de orientação, por estarem limitadas ao conteúdo empírico; são muito heterogéneas e variadas e requerem integração através de regras e princípios. Exige que elas se relacionem com a diversidade, pois abrangem uma ampla gama de diversas experiências no tempo.

Na segunda forma de atribuir sentido à realidade, no tipo exemplar, emprega-se as regras gerais de conduta; elas apoiam-se em exemplos do passado que demonstram a validade e utilidades de regras gerais de conduta e formam identidades ao generalizar as experiências do tempo para as

regras de conduta. *A historia magistra vitae* (a história é a mestra da vida) é o núcleo desta tipologia.

O terceiro tipo é a narrativa crítica, sob a qual as pessoas têm a capacidade de negar as tradições, regras e princípios herdados dos padrões culturais da compreensão histórica. Formam-se novos modelos. Relembra os desvios que tornam problemáticas as condições da sua vida atual; pela destruição das ideias culturalmente eficazes de continuidade, esquematizam a identidade indiretamente. Surge a identidade da obstinação ao destruírem as suas histórias anteriores e formam novas identidades resultantes da negação de modelos de compreensão de si mesmas. As narrativas deste modelo são anti-história. A experiência temporal está exposta ao livre arbítrio, expressando-se o poder de julgamento.

O quarto tipo, o da narrativa genética, sublinha a mudança do homem em ajustar a sua vida para fazer face aos desafios da variabilidade do tempo. Ocorre aqui transformações dos modos de vida em uso, para modos de vida mais adequados. A identidade histórica é formada na permanência e na mudança do tempo, sob pena de perderem-se no movimento do tempo, potencializa-se a conquista do “eu”. Constata-se a compreensão do valor da alteridade entre os homens.

À semelhança da consciência histórica, cada tipo de consciência histórica corresponde a uma condição de vida indispensável que deve ser satisfeita para o homem se orientar no tempo (Rüsen, 2010). Embora se distingam uns dos outros, os quatro tipos estão interligados. Importa reafirmar que as quatro narrativas acima descritas constam em todos os textos históricos, um implica indispensavelmente o outro; há uma progressão natural da narrativa tradicional para a narrativa genética.

Por isso, ao mesmo tempo que a consciência histórica é o campo de ação, é também considerada como o propósito da aprendizagem histórica. Neste sentido, se pode examinar as suas operações mentais mais importantes e um largo consenso acerca do que os alunos devem saber para se comprovar que foi alcançada uma aprendizagem histórica satisfatória.

Em suma, a consciência histórica pode ser explicitada como a atividade mental da memória histórica, que representa uma interpretação do passado dirigida para conceber as condições atuais de vida e desenvolver perspectivas de futuro na vida prática de acordo com a experiência. O modo mental

deste potencial de recordação é o relato da história. Esta forma narrativa brinda a função de orientação para a vida atual. Esta função processa-se como um ato de comunicação entre os intervenientes das histórias. Assim, o aspeto comunicativo da memória histórica é relevante porque, é através da narrativa e da compreensão das histórias que os sujeitos articulam e formam suas próprias identidades.

A aprendizagem da História é um processo de desenvolvimento da consciência histórica no qual se deve adquirir competências da memória histórica. As competências que possibilitam organizar uma ideia cronológica num nexu interno entre passado, presente e futuro, também são as mesmas que possibilitarão estabelecer a própria experiência de vida, acolher e poder reproduzir histórias.

Entre elas a capacidade de refletir sobre os conhecimentos históricos que proporcionam à própria existência clareza de quadros cronológicos e, também, a capacidade de construir a própria identidade com os pontos de vista que propiciam uma prolongação temporal, que superando os limites do tempo de vida próprio, volte ao passado e alcance o futuro (Rüsen, 2010, p.112).

A caracterização dos quatro tipos de narrativa histórica, segundo Rüsen (2010, p.98), apresenta-se em síntese no quadro 6.

	memória de	continuidade	identidade pela	sentido de tempo
	como			
Narrativa tradicional	Origens Construindo os presentes modos de vida	Permanência Dos modos de vida originalmente construídos.	Afirmação De determinados padrões culturais de autocompreensão	Ganho do tempo no sentido da eternidade
Narrativa exemplar	casos demonstrando aplicações de regras gerais de conduta	validade das regras abrangendo temporalmente diferentes sistemas de vida	Generalização de experiências do tempo transformando-as em regras de conduta	Ganho de tempo no sentido da extensão espacial
Narrativa crítica	desvios problematizando os	alteração das ideias de	negação de determinados	Ganho de tempo no sentido de ser um

	presentes modos de vida	continuidade dadas	padrões de identidade	objeto de julgamento
Narrativa genética	transformações de modos de vida alheios para modos mais apropriados	desenvolvimento em que os modos de vida mudam a fim de estabelecer a sua permanência dinamicamente	Mediação da permanência e mudança para um processo de autodefinição	Ganho do tempo no sentido da temporalidade

Quadro 6. Tipologia da narrativa histórica (Rüsen (2010, p.98).

O quadro acima exposto permite-nos sintetizar que a narrativa tradicional, quanto à sua memória, tem a sua essência na elaboração dos atuais estilos de vida do homem; tanto a sua continuidade como permanência fundamentam-se nos modos de vida elaborados na sua origem. Consolidam a sua identidade na própria percepção de certos modelos inseridos na cultura. Para esta narrativa o tempo é encarado como eterno. Relativamente à narrativa exemplar, os comportamentos são expostos mediante regras gerais e incluem distintos padrões de vida de forma efémera, generaliza-se as vivências temporais alterando-as em condutas, acontecendo assim, a ampliação do tempo e do espaço. A narrativa crítica centra-se em colocar em dúvida aos atuais estilos de vida, realiza-se a repetição incessante dos pontos de vista e o julgamento dos mesmos e observa-se a rejeição de certos modelos de identidade. Por fim, na narrativa genética, constata-se no indivíduo a mudança de padrões de vida de outras realidades que haviam adotado e apreendem modos de vida mais adequados, desenvolvendo-se modelos de vida definidos, mas em progressão ao longo das transformações próprias do tempo.

Neste quadro conceptual, a consciência histórica realiza as suas funções em quatro formas diferentes (Rüsen, 2010, pp. 62-70), suportadas em quatro princípios de orientação temporal da vida, designadamente: (a) afirmação de orientações estabelecidas; (b) regularidade de padrões culturais e de vida (*Lebensformen*); (c) negação; e (d) transformação de modelos de orientação essencial. A tipologia assemelha-se à narrativa histórica, com o propósito de dar sentido histórico a vida prática no tempo.

Motiva a ação da memória da experiência temporal para incrementar uma ideia de um todo inclusivo, e à vida prática atribui uma perspectiva temporal interna e externa. O autor indica a seguinte tipologia de consciência histórica, em estreita coerência com os quatro tipos de narrativa histórica:

- **Consciência de tipo tradicional** - na orientação da vida prática as tradições são elementos necessários, quando rejeitados transmitem a impressão de desorientação no espaço e no tempo; a consciência histórica permite, em parte, manter vivas as tradições na dinâmica do tempo, recorrendo às origens e repetições relacionadas com os eventos do passado para legitimar os sistemas de valores. As normas tradicionais reconhecidas como um todo demonstram a importância do passado para o conhecimento do presente e estendida para o futuro, e mantém-se a continuidade de modelos culturais e de vida indispensáveis durante o tempo. No âmbito externo, as orientações tradicionais estruturam as ligações entre indivíduos que constituem o mesmo grupo, que os mantêm unidos sob o sentimento de uma procedência comum, a definição da identidade histórica, a fixação de modelos culturais preconcebidos de autoconfiança e autoconhecimento. Referente à questão do pensamento moral, as tradições asseguram a validade dos valores morais, revelam claramente a moralidade como tradição assente na permanência da vida social, o que é manifesto em História.

- **Consciência de tipo exemplar** - esta consciência dá primazia às regras utilizadas como argumento, ao invés das tradições. A experienciado tempo é exposta como exemplos de variabilidade temporal e de comportamento humano, e esta experiência estende-se no tempo claramente. A função da tradição é restrita e atribui lugar à memória histórica estruturada para dar exemplos de eventos transatos, desde que não se relacionem diretamente com a perspectiva de mudança de tempo e de conduta do homem.

Portanto, a tradição tem um campo de atuação muito reduzido, dando lugar à memória histórica organizada para dar exemplos de eventos passados desde que estes não tenham uma estreita relação com a noção de variabilidade temporal e de comportamento humano. O padrão de significação aqui observado tem formas de normas que transcendem o tempo. A História é concebida como didática entendida como recordação do passado, como uma lição para o presente. A contribuição deste modo de interpretação histórica é clara, pois a História ensina argumentos morais através da aplicação

de princípios e exemplos a situações reais. Quanto à orientação interna da vida, relaciona as atividades da vida às regras e princípios, com a função de justificar tais atividades mediante o raciocínio abstrato. A identidade histórica resulta de regras gerais de casos específicos e aplica-os a outros casos. Revela esta tipologia a moralidade de um sistema de valores, culturalmente materializados na vida social e pessoal e que podem ser generalizados. Em termos de raciocínio moral a sua contribuição é significativa, por ensinar o argumento moral através da aplicação de princípios a ocorrências reais e específicas.

- **Consciência de tipo crítico** - nesta perspectiva os argumentos históricos negam as tradições, regras e princípios. Nega-se igualmente as orientações temporais pré-definidas para a vida. Aqui a consciência histórica estabelece-se como uma classe específica do passado: “contra narrações” abrindo espaços para novos modelos, descredibilizando os sistemas de valores atuais. A questão da temporalidade, toma um carácter de rutura, que interrompe a continuidade da consciência. Abre-se espaço à formação de novas identidades através da negação. Choca os valores das suas origens e consequências imorais. O pensamento histórico crítico questiona a moralidade, remetendo-os à relatividade cultural dos valores em oposição com uma aparente universalidade; baseando-se na noção clara da mudança temporal, revela as condições históricas e as suas consequências.

- **Consciência de tipo ontogenético** - considera a mudança como o fundamento e que atribui sentido à História. Constrói-se um processo de desenvolvimento dinâmico, em que se assevera que os padrões mudam de forma, paradoxalmente, para assegurarem a sua permanência, que é dinâmica e não inativa. Este modo de pensamento histórico encara a vida social em toda a complexidade da sua temporalidade. Concorde-se com as diferentes perspectivas pelo facto de poderem ser integrados numa visão aglutinadora de transformação do tempo, segundo Rüsen (2010). Esta consciência histórica tem como visão fundamental a identidade histórica numa temporalização essencial, e que se manifesta em constante mudança. Os valores tornam-se dinâmicos e verifica-se a aceitação em termos de multiplicidade de pontos de vista e da credibilização do outro como noção dominante de avaliação moral. O raciocínio moral prova que a legitimação dos valores morais é decidida em função da transformação do tempo. Advoga que esta tipologia pode ser uma ferramenta

metodológica e heurística para a pesquisa comparativa, por haver uma ligação entre moralidade e consciência histórica; pode usar-se a matriz tipológica para categorizar e caracterizar especificidades culturais e modos de raciocínio moral em diferentes esferas. Estando os elementos dos quatro tipos “operativos e relacionados na marcha que dá à vida prática uma orientação histórica no tempo”, podemos “identificar e definir a especificidade estrutural das manifestações empíricas da consciência histórica e da sua relação com os valores morais, reconstruindo a complexidade de relações que entre eles se estabelecem.

Para Rösen (2010) usar esta tipologia apresenta a vantagem de “construir uma teoria do desenvolvimento ontogenético da consciência histórica” (p. 78), teoria conhecida dos estudos da psicologia do desenvolvimento cognitivo, mas numa visão restrita à investigação sobre consciência histórica e às suas competências cognitivas. No entender do autor, para desenvolver uma investigação sobre a consciência histórica e sua relação com a consciência moral, é essencial criar um marco teórico que defina o campo de ação e esclareça em termos conceituais as questões importantes, e define particularmente os processos da consciência histórica.

Ordenando logicamente os tipos numa sequência definida pelo princípio da pré-condição, constata-se o tipo tradicional como primeiro e que não pressupõe outras formas de consciência histórica, mas é condição para os tipos seguintes. Logo, é o início da consciência histórica.

Por ter aplicações empíricas, justifica-se que também seja uma sequência estrutural no desenvolvimento da consciência histórica como a que segue: na sequência existe o incremento da complexidade em termos de uma progressiva capacidade para ordenar a complexidade; há uma diferenciação do incremento da complexidade em detrimento da pré-condição, na passagem do modo tradicional ao exemplar segundo o movimento do indivíduo; o tipo crítico exige uma nova qualificação da experiência temporal com base nas diferenças entre o “meu próprio tempo” e o “tempo dos outros”; o tipo genético que transcende desta qualidade do tempo “meu próprio tempo” dinâmico, mutável e instável; respeitante às formas de significação histórica não há distinção relevante entre facto e significado no tipo tradicional mas opõem-se nos outros tipos de consciência histórica; existe um grau de abstração das operações lógicas na orientação externa (exclusiva, no tipo tradicional) e interna e

ainda na identidade histórica (do não questionamento da tradição à multidimensionalidade e multiperspetiva do tipo ontogenético). Na vida prática, a consciência histórica torna saliente a vida social, sendo típico da consciência tradicional as tradições exclusivistas com modelos de vida e culturas próprias como as únicas que se aceitam. O tipo exemplar elabora generalizações, enquanto o crítico forma perspetivas e delimitações. O genético esclarece o tempo para uma multiplicidade de visões. Há pois uma complexidade crescente na construção de identidades históricas: através da tradição, desenvolve uma forma não questionada de autocompreensão dada pela História, que se alarga até ao frágil equilíbrio produzido pelas formas genéticas multidimensionais e multilaterais; a vida prática mostra que os modos tradicionais e exemplares são mais frequentes que os restantes; isto deve-se ao grau de educação, de conhecimento e do progresso cognitivo humano em mobilizar competências mais complexas; através das experiências nas escolas, constata-se que as formas tradicionais são mais fáceis de serem aprendidas. A forma exemplar predomina nos currículos de História, já as competências críticas e genéticas requerem mais esforço por parte dos docentes e dos alunos.

1.2. Várias perspetivas diante da narrativa

A narração é a forma pela qual o passado do homem é lembrado. No ato de narrar, o historiador mobiliza as suas experiências, *insights*, estratégias, através de um discurso coerente e sistemático, para que possa apresentar uma narração histórica inteligível e que oriente o homem a viver em sociedade de forma satisfatória.

Oakeshot (1933), na sua obra “A experiência e os seus modos”, defende a ideia de que a experiência é um todo que inclui o ato de experimentar e o que é experimentado. Para o autor, não se concebe a experiência como, um mero elo de sensações e sentimentos; ela é também pensamento, juízo, é afirmativa da realidade. Assim, se a ciência é constituída por modos de experiência, a história pode ser entendida como um conjunto que subsume um sistema de acontecimentos passados. Oakeshot mostra que a história é um todo ou um mundo complexo, não é formada por eventos dissociados por partes.

Neste quadro se pode afirmar que o historiador constrói uma narrativa significativa, relacionando os eventos de modo coerente buscando a sua compreensão. Nesta tentativa o historiador elabora um esquema do passado real e lógico. O historiador assume o estabelecimento de ligações, no qual a sua experiência e o seu saber se manifesta na interpretação dos eventos históricos Walsh (1991). sublinha a impossibilidade de se estudar a História através do todo, pois a História baseia-se na seletividade na medida em que os historiadores fazem opções tendo em consideração determinados pontos de vista.

Na mesma ótica, Gallie (1964) sublinha a forma narrativa da História, e caracteriza-a quer no sentido histórico quer no sentido literário. Afirma que as duas formas apresentam como principais elementos: a surpresa, a coincidência, e manifestações mais ou menos agradáveis. O ideal é que os eventos não se devam opor ao que é possível ou aceitável. O auditório para o qual o historiador escreve deve ser estimulado a manter-se na estória por meio da previsibilidade. As estórias requerem aceitabilidade, previsibilidade e contingência; estes elementos obrigam o seu auditório a manter-se na sequência da estória.

Gallie indica duas características determinantes:

1. O desenvolvimento de uma estória é basicamente contingente;
2. A história pode ser seguida, depende do interesse humano a possibilidade de a história despertar sentimentos.

Tanto as narrativas históricas como as estórias podem ser inteligíveis. Tanto a narrativa histórica quanto a estória estão dotadas de surpresa e coincidência, o ideal é que sejam dignas de serem seguidas, que sejam possíveis e aceitáveis e que despertem interesses e sentimentos ao seu auditório. Contudo, é de realçar que as narrativas históricas fundam-se na evidência e podem ser situadas no espaço e no tempo concretos, enquanto as estórias apresentam uma ideia de liberdade e devem tomar cursos diferentes da realidade.

Em sentido oposto, Hayden White (1998) concebe a narrativa histórica como produto de uma trama formal, e que ela pode conter elementos cognitivos e afetivos. A narrativa histórica diferencia-se da estória literária por tentar fundamentar-se na evidência e ser possível situar os factos no espaço e

no tempo. O autor argumenta que a História se apresenta inteligível como uma estória sobre o passado. No relato literário, a estória pode percorrer diferentes trajetórias, inclusive uma das suas potencialidades é de que o autor dê largas à imaginação e à fantasia, podendo ocorrer contudo que os factos narrados na literatura sejam verdadeiros.

Quanto à explicação histórica Atkinson (1978, citado por Barca, 2000) assumiu que a narrativa é em si explicativa. Atkinson considerava que as generalizações explicativas faziam parte da essência da narrativa histórica e estavam intimamente ligadas à evidência a partir de fontes variadas *incluindo ao nível dos pontos de vista*. Exprime que a narrativa deve ser entendida no sentido de generalizações em valores equivalentes em conteúdos, mas de baixa probabilidade, ou como generalizações proporcionais em conteúdos e de maior probabilidade. Para este autor este é o primeiro modelo geralmente utilizado em História. Reforça que é impossível construir uma narrativa sem explicações racionais (razões dos agentes históricos) e causais (causalidade externa).

Em concordância, Lloyd, (1993, citado por Barca, 2000) assevera que mesmo as descrições que se apresentam como que livres de explicações incorporam em si fatores explicativos. Logo, retira-se a ideia da possibilidade de escolha entre a explicação e a descrição, visto que todas elas enformam uma pesquisa histórica.

Apropriando-se da conceção de Gardiner, McClelland (1975) afirmou que a explicação histórica está para além de uma classificação, todo o historiador encara o *insight* como uma estratégia importante, mas sabe que o comportamento humano não pode ser explicado simplesmente pela recriação do raciocínio do agente histórico, ou pela utilização de generalizações universais. O que os historiadores normalmente tentam fazer é assumir uma posição crítica acerca dos seus pressupostos, respeitar a evidência, perseguir uma lógica coerente e expor as suas premissas.

Em síntese, se para uns a forma apropriada de estudar a narrativa é o todo, outros optam por realçar a necessidade de seleção dos fatores a serem privilegiados na produção das narrativas históricas. Para uns, as narrativas históricas devem ser situadas no espaço e no tempo, enquanto as estórias literárias têm liberdade para fazer a estrada mais conveniente para cativar a atenção dos seus leitores. Por outro lado, outros reconhecem a narrativa como explicativa em si e realçam o pressuposto

de que as generalizações fazem parte da essência da narrativa histórica, que deve estar intimamente ligada à evidência; por isso, não se pode construir uma narrativa histórica sem explicações causais.

Mesmo que a narrativa revele a sua estrutura, fatores em termos de razões, causas e efeitos, cabe ao historiador utilizar a condição que lhe seja conveniente, que possa responder às perguntas que colocou sobre “porquê” e “como”, e que esta narrativa lhe possibilite defender a sua posição assente em pressupostos empíricos e lógicos.

2. As Teorias da História – As suas concepções

A necessidade de explorar, compreender e explicar as ideias dos alunos sobre de que modos constroem a sua consciência histórica conduziu-nos a fazer uma abordagem em torno das discussões atuais sobre os fundamentos das ciências sociais. Dada a dinâmica da informação tanto da Epistemologia Histórica como da Filosofia da História, a dificuldade de sistematização e a metodologia para o seu tratamento trilham por percursos incertos, contraditórios e com diferentes perspetivas e enfoques. É nesta diversidade de perspetivas que nos situamos pensando poder servir-se dela tendo em atenção os quadros temáticos, temporais, geográficos em que se encontrem, para responder convenientemente como os alunos constroem os conceitos históricos, enfim, que formas de pensamento operam na construção do seu conhecimento histórico.

Parte-se do princípio de que uma “teoria da história” consiste na análise da pretensão da racionalidade da ciência histórica. Ela é uma “teoria” da ciência da História (...) que significa que realiza a análise de um determinado conteúdo em busca de suas determinações racionais manifestas. Quando se faz pesquisa histórica e quando se escreve História com base em pesquisa ela se apoia nos fundamentos e pressupostos da ciência da História; ela mostra também que a pretensão de racionalidade está presente nesses fundamentos com que o conhecimento científico opera (Rüsen, 2012).

Segundo Rüsen (2012) a Teoria da História desvela as determinantes que só se concebe pela razão (racional) nos fundamentos históricos. Ela forma o espaço do pensamento histórico que não é objeto de estudo da pesquisa histórica, no qual através de determinadas estruturações (princípios) de

pensamento histórico cria condições para a pesquisa. Assevera ainda que os pressupostos que determinam como (formas de pensamento) os conhecimentos histórico-científicos, embora implicitamente estejam articulados.

Advoga Rüsen, que na análise dos fundamentos da ciência da História, evidencia-se elementos que se conservariam esquecidos mesmo estando manifestos, e que a expressão História é utilizada de forma indevida habitualmente.

Em concordância Gardiner (1984) afirma que o termo Filosofia da História foi aplicado, algo indiscriminadamente, a todos os planos especulativos do género que foram mencionados e o que os projetos habitualmente designados por Filosofia da História têm muitas vezes de comum é o propósito de oferecer uma exposição completa do processo histórico de forma a poder ver-se que faz sentido. Afirma também que muitos autores não diferenciam Teoria e Filosofia da História. Na sua obra “Teorias da História” analisou questões de carácter epistemológico, metodológico e interdisciplinar. Afirmou que outras vezes a Filosofia da História refere-se a temáticas de natureza teológica, respeitantes “ao significado ou sentido da evolução histórica no seu conjunto e a longo prazo e à finalidade do processo histórico”.

Observado o facto de que as expressões Teoria da História e Filosofia da História têm sido utilizadas de modo diverso, na abordagem da natureza do conhecimento histórico podem identificar-se duas grandes correntes filosóficas (Mendes, 1987; Sousa, 1982): por um lado, a *Filosofia especulativa*, e do outro lado, as *Filosofias críticas*. A *Filosofia especulativa* é utilizada restritamente, particularmente no âmbito teológico, como finalidade da História; a Filosofia Crítica da História é constituída pelo *providencialismo* (Santo Agostinho, Bossuet), o idealismo (Hegel), o materialismo histórico (Marx e Engels) e o positivismo (Comte, Ranke).

2.1. O providencialismo

A abordagem desta corrente teve o seu início no século XVII. A questão da providencia é a plataforma principal a toda as filosofias da história do iluminismo. Nesta abordagem relata-se as ideias de Hegel concernente à sua formula que resultou no princípio religioso “sob a forma de razão humana

e liberdade secular” Lowith (1977, p. 67). O que distingue Hegel dos seus antecessores e predecessores foi o facto de ter reinterpretado a tradição teológica segundo a qual o tempo já se encontra preenchido.

Na mesma esteira, Bury (1932) na sua obra “*The Idea of Progress*”, revela como surgiu esta corrente. Defende a crença no progresso perdurável e indefinido que substituíra a crença na providência superior de Deus. Afirma que só quando o homem se livrasse da dependência de Deus é que teria capacidade de organizar uma teoria do progresso. Enquanto prevalecesse a doutrina da providência, não emergiria a doutrina do progresso. Contudo, a doutrina do progresso acabou por subsumir a função de providência, isto é, de prever o futuro.

Segundo Lowith (1977), Fontanelle, Swift e Lessing despoletaram acesas discussões em torno da reivindicação do progresso, e com maior incidência, sobre o progresso intelectual, através da famosa querela entre antigos e modernos que apresentava como cerne do seu problema o antagonismo entre Antiguidade e Cristianismo, entre a razão e a revelação. E com o desenvolvimento da ideia moderna de progresso, aplicou-se a reivindicação da superioridade dos modernos também ao Cristianismo. Com o saber dos modernos a modernidade ultrapassa a antiguidade, mas ergue-se uma nova preocupação: de que forma substituir e sobrepor o sistema social dos antigos cristãos. Os modernos perceberam que o Cristianismo conseguiu grandes avanços em relação ao paganismo clássico.

Proudhon, o teólogo do progresso e o crítico mais drástico da providência, condensou um profundo conhecimento acerca de como as manifestações anticristãs implicariam a moderna religião do progresso. Compreendeu que a valorização do envolvimento quer do destino pagão, quer do providencialismo cristão, não favorecia a esperança no progresso fundamentalmente mundana. Para o autor, o objetivo da revolução moderna é a *desfatalização* do Cristianismo; atribuindo ao homem e à justiça humana o poder de decisão sobre a vida humana. Afirmava que o homem tinha de ocupar o lugar de Deus, e a crença no progresso humano tinha de sobrepor a fé na providência.

Porém, esta tarefa era impossível na medida em que toda a interpretação tradicional andava a volta da vontade de Deus e da vontade do homem. Visto que na teologia da História, os destinos

ocultos conciliam-se com a necessidade de Deus nas tomadas de decisões e paixões humanas. Para resolver este antagonismo, propôs a ideia da transposição sociológica, na qual reconhece o “homem como ser social ou coletivo do homem como pessoa individual”, que age conscientemente, mas sofre influências de um ser transcendental que o estimula a consultar um ser desconhecido. Por isso, os costumes religiosos de consultar os oráculos, das orações e sacrifícios públicos, para proteção das decisões históricas. Proudhon refere-se especificamente a Bossuet, Vico, Herder e Hegel, mediante um destino providencial que guia a evolução humana. Contrariando estas posições religiosas, o autor afirma que é direito do homem perceber o visível destino inevitável como instinto social, deixar-se envolver nas suas motivações e permitir ser influenciado. Pelo facto Proudhon afirmou:

O deus da história não passa de uma criação do próprio homem, e o «ateísmo (isto é humanismo) a base de toda teodiceia». Este «ateísmo humanitário» é o último termo da libertação intelectual e moral do homem, servindo simultaneamente «a reconstrução científica e a verificação» de todos aqueles dogmas que foram destruídos pela análise racional, o «incansável Satanás» que não cessa de questionar, citado por (Lowith 1977, p.70).

Esta discussão não se esvazia em Proudhon, atualmente as sociedades debatem-se com crises de modo globalizado e em todas áreas da vida, não particularmente de pendor religioso, que parece ser “originada pelo aparecimento do Cristianismo” (p.73), como alertou Dray (1964, pp. 95-97) “isto envolve a atribuição de reconhecimento ou culpa a alguém pela ocorrência de uma situação, acontecendo que a relação entre elos causais e atribuição de responsabilidade a um agente é essencial em História”.

2.2. As concepções idealistas

A junção das duas abordagens aparentemente diferentes deve-se ao facto de ter-se observado que a concepção especulativa dos séculos XIX e do século XX é uma repetição da concepção idealista do século XVIII e princípios do século XIX, que retrata as causas ou o motor do desenvolvimento histórico, bem como, o idealismo de Hegel em que há uma explanação de todos os assuntos da sua obra referente à História da Filosofia (Sousa, 1982).

Neste quadro conceptual, Hegel (1770 -1831) citado por Gardiner (1984), deu grande contributo à corrente idealista, através das suas principais obras – a Fenomenologia do Espírito (1807), A Ciência da Lógica (1812-16), a Filosofia do Direito (1821) e as Conferências sobre a Filosofia da História (realizadas no término da sua vida). Hegel elaborou um complexo sistema metafísico, que apresentava a noção da realidade como sendo difícil de ser descrita com exatidão, inteligível no sentido racional ou «ideias», e a noção de realidade como um processo progressivo e dinâmico. Hegel pensava que a estrutura implícita do universo podia ser entendida através da compreensão de determinados conceitos ou categorias fundamentais, que estavam interligados de modos a formar uma progressão autodeterminante. As conexões adaptam-se ao padrão da dialética Hegeliana. Este raciocínio, parte do princípio, “que um conceito gera o seu oposto ou “contraditórios”, dando o conceito e o seu oposto, em conjunto, que dá origem a uma ideia posterior que representa o que é essencial em ambos. Mas, esta por sua vez gera o seu oposto, e assim recomeça o processo de transição dialética” (Gardiner, 1984, p. 72).

A dialética hegeliana é essencial quando se aborda a sua teoria. Hegel também defendeu a «ideia de liberdade». Sublinhou Hegel que a “Liberdade” era o reconhecimento e a adoção de objetos substanciais universais, tais como o Direito e a Lei, e a produção de uma sociedade conformada com o estado. Concordou também com a ideia de que a história se apresentava como um desenvolvimento progressivo, à semelhança dos iluministas.

Hegel advogava que a História é desenvolvida em fases determinadas, estando cada etapa estreitamente ligada com a anterior. Para o autor, a compreensão de desenvolvimento histórico é o conceito de grupo de «nação»: cada nação deve ser percebida em termos do princípio ou da «idiosincrasia de espírito» que determina e interliga os diversos campos da sua vida (religiosos, político, moral, legal, científico e artístico). Reforçou que as noções dos indivíduos devem ser compreendidas à luz do seu contexto histórico que requer a sua execução. Esta ideia é aplicável a instituições e formas de governo.

Assim, as noções entendidas como as necessidades de uma época são de extrema importância para a compreensão dos fenómenos históricos e sociais.

Na mesma senda, Oakeshott (1933), afirma que o trabalho do historiador não se inicia com uma grande dúvida nem com a recolha de dados. Uma das maiores dificuldades consiste na inabilidade em compreender-se que uma nova descoberta não pode ser simplesmente adequada a “um mundo” anterior de ideias. Esta situação só poderá acontecer relacionando essa nova experiência com aquilo que já se conhece. Por outro lado, o carácter de uma nova descoberta/ experiência não é dado nem fixo, é determinado pelo seu lugar no mundo histórico como um todo. Ou seja, cada experiência histórica é por implicação um mundo completo de experiência. O problema do pensamento histórico é contraintuitivo, na medida em que procura entender que implicações terão a nova descoberta no mundo histórico como um todo.

Logo, se pode compreender que o pensamento histórico não é um processo de junção, mas, trata-se de uma reconstrução constante, na medida que um dado mundo de ideias é transformado num outro mundo, que é diferente do que era anteriormente. Assim, a finalidade da História é construir cada “novo mundo” de forma coerente. Para Oakeshott (1933), a narrativa histórica é a experiência do historiador e esta experiência tem de ser vista como enriquecedora.

As contribuições de Collingwood a esta abordagem filosófica toma corpo na primeira metade do século XX (1946) com o surgimento da obra “*The Idea of History*” publicada postumamente. Esta obra atribuía legitimidade à História, com objetivos, métodos e princípios próprios, colocando por terra as ideias divulgadas por correntes positivistas do século XIX, considerando que a função do historiador se assemelhava ao do cientista da natureza e a hipótese de que os eventos históricos podiam ser reunidos através de leis universais. Collingwood defendeu a interpretação do historiador como um conceito essencial da pesquisa em História. Assim, para a compreensão real da natureza dos eventos históricos específicos, o historiador tem de repensar os pensamentos dos agentes do passado em estudo, o que pressupõe a reedificação íntima da ocorrência e a forma de identificação intelectual com os que enfrentaram estes acontecimentos históricos. Para tal, Collingwood (2001) propõe estudar um novo conjunto de problemas filosóficos que leva o investigador do passado a distinguir o exterior e o interior de um acontecimento. O exterior consiste no que pode ser explicitado no sentido de corpos e dos seus movimentos. O interior pode ser explicado em termos de pensamento (explicação intencional,

ou empatia histórica). O historiador tem que analisar sempre o conjunto, não pode selecionar um aspeto em detrimento do outro. Deve sempre lembrar que ele tem de interiorizar a ação e revestir-se do pensamento do agente do acontecimento.

Segundo Collingwood (2001), o conhecimento histórico constitui a percepção do que o espírito realizou no passado, do mesmo modo, é a recriação das ações passadas no tempo presente. Por este facto, o autor salienta que o historiador pode trazer à memória acontecimentos esquecidos, e que não tenham chegado até então informações da sua existência. Estes acontecimentos podem ser compreendidos e explicados mediante o julgamento das afirmações incluídas nas fontes, fazendo uso de várias outras fontes escritas, interpretadas com rigor à medida que a História aperfeiçoa métodos e critérios mais apropriados ao seu campo de ação. Independente das ideias de Collingwood terem sido alvo de alguma controvérsia, relativamente à sua teoria do conhecimento histórico, sugerindo que o historiador não tem qualquer acesso direto ou ‘intuitivo’ à atividade mental daqueles cujas ações procura compreender e explicar, os seus contemporâneos alegam que quando Collingwood abordava os problemas de repensar os pensamentos passados, não esclarecia como se devia chegar às conclusões históricas, simplesmente, explicitava as circunstâncias que possibilitavam o conhecimento histórico. Collingwood (2001) sublinhava que a imaginação era um elemento crucial para a compreensão do mundo circundante. Ela atua não como fantasia, mas como base em princípios anteriores à experiência que realiza toda a atividade na edificação da História. Assim, para este autor, o pensamento histórico é a atividade da imaginação com base na evidencia disponível, compreende-se o presente como a evidência do seu passado atendendo a que qualquer passado tem o seu próprio presente. A recomposição imaginativa do passado configura-se em reestabelecer o passado deste presente que se transforma em aqui e agora à medida que o ato de imaginar se desenvolve pelo respeito da evidência sobre o passado.

Collingwood distanciou-se de Croce na sua discussão respeitante à principal linha de investigação ao longo do século XX – em *The Principles of Art*, para assumir preocupações relacionadas com a experiência e juízos estéticos. Por ser um arqueólogo, juntou-se às discussões do método e da explicação histórica, retratada na sua obra “A Ideia da História”, publicada postumamente

em 1946. Este livro reivindicava a autonomia da História como disciplina autónoma, com seus próprios métodos e categorias e que o historiador devia compreender o conhecimento da sua própria história. Assim nega as ideias positivistas de que o papel do historiador podia ser comparado ao do estudioso da natureza, refutando igualmente que os eventos históricos pudessem ser agrupados através de leis universais, o que resultava que se podia aceder às pessoas e às coisas “a partir da natureza”, como os fenómenos naturais.

Collingwood elaborou a sua própria imagem do historiador. O pensamento tornou-se o conceito básico da história, em substituição à ideia “positivista”. Asseverou que para assimilar a real natureza dos acontecimentos históricos específicos, é necessário chegar ao interior dos eventos e descobrir o pensamento dos agentes históricos em estudo (em explicação intencional). O historiador tem de repensar em seu espírito sobre a atuação daqueles agentes históricos, pelo que se requer do historiador o conhecimento profundo do contexto em que os agentes se encontravam inseridos, para a reconstrução pessoal da situação. Para o autor, as ciências da experimentação e da observação que colocam questões do tipo “Porque ocorreu X?” são úteis na ciência histórica, pois ganham um acento completamente diferente do cientista das ciências da natureza em relação ao historiador.

Collingwood apregoa a liberdade da ciência histórica das malhas da ciência da natureza. A sua conceção tem sido alvo de diversas contrariedades filosóficas. Critica-se particularmente a teoria do conhecimento histórico, pois propõe-se que o historiador se auxilie da imaginação para tentar colocar-se no lugar do agente cuja história se quer perceber, possibilitando a construção de uma hipótese vantajosa sobre as causas das ações e que a hipótese alcançada deve ser confirmada por provas inferenciais aceitáveis. Igualmente, criticam a questão de repensar pensamentos passados em que Collingwood não descrevia de que forma se podia chegar às conclusões históricas.

Para terminar a discussão respeitante à procura de coerência, apoiamo-nos em Walsh (1959) que advoga a ideia de coligação de acontecimentos. Esta aliança é definida como um procedimento de explicação de um acontecimento na sua relação com os outros, e a sua localização num contexto histórico. O historiador explica os acontecimentos segundo “conceções apropriadas”, com o propósito de formar um todo coerente entre os acontecimentos em estudo. Então, ele procura conceitos ou

ideias diretivas, as conexões que lhe permitem reconstruir a realidade de um relato, em determinado período. A História faz sentido quando ancorada em um ponto de vista contextualizado.

2.3. Concepções positivistas

Produto não só da estrutura social e económica da sociedade da elevação do regime burguês, e da escala alcançada em correspondência com a ciência e por todas as formas de conhecimento e de técnica a ela relacionadas e autónomas, o modo de pensar prático e teórico revelava já – no início do Século XIX que o idealismo perdia importância, e passava a dominar nesta altura em todos os meios sociais “o positivismo” com os seus principais defensores Ranke, Comte, Saint-Simon entre outros. Considera-se este movimento de carácter filosófico e científico com origens científicas em eruditos como Francis Bacon, Galileu e Newton (Sousa, 1982). Neste ponto abordaremos o contributo de Comte relativamente à natureza do desenvolvimento histórico.

O carácter fundamental da Filosofia Positivista recai sobre a ideia de que todos os fenómenos se sujeitam a leis naturais invariáveis. Esta Filosofia pretende enunciar as causas que produzem os fenómenos, o que exige que o historiador analise precisamente as circunstâncias em que ocorreram a sua produção e relaciona-as umas às outras, mediante ligações normais de sucessão e de analogia (Gardiner, 1984). Comte, indica três fases na evolução da humanidade: teológica, metafísica e positiva (Mendes, 1987). Segundo Gardiner (1984), esta lei consiste em que cada uma das nossas concepções principais, cada ramo dos nossos conhecimentos, passa sucessivamente por três estados teóricos diferentes. Pelo facto conhecem-se três filosofias ou sistemas gerais que se excluem mutuamente: “a primeira é o ponto de partida indispensável da inteligência humana; a segunda criada como meio de transição e o terceiro é o seu estado fixo e definitivo.

No estado teológico, o espírito humano, conduz os seus estudos para os aspetos íntimos dos indivíduos, para as causas primárias e finais intervenientes, pensa os fenómenos como o produto de uma ação direta de agentes com poderes transcendentais, que explica toda a irregularidade do universo (Gardiner, 1984). No estado positivo, o espírito humano, a mente percebe que é incapaz de apreender noções absolutas; abandona a inútil procura do surgimento do mundo e do destino e

confina-se à investigação, auxiliando-se da observação empírica e do raciocínio lógico, estabelecendo relações invariáveis de progressão e analogias entre fenómenos que formam as leis naturais.

Contudo, já Comte explicara a falta de progresso social antes da chegada do positivismo, em virtude de as ciências positivas estarem pouco desenvolvidas e do âmbito reduzido dos factos para manifestar leis gerais em relação aos fenómenos sociais.

Popper também foi um estudioso influente a abordar os fundamentos das ciências naturais e sociais. Publicou a sua obra “The Logic of Scientific Discovery” (1959) pela primeira vez na Alemanha em 1934. Popper rejeitou explicitamente o modelo indutivo, baseado nos fundamentos de Hume, de que na ciência, primeiro surge a simples observação, sendo as leis elaboradas por um processo de indução (Barca, 2010). No entender de Sousa (1982), embora pretendesse criticar a conceção positivista, nomeadamente a de Comte, Popper acaba por manifestar que esta conceção “encerra princípios de consideração fundamental tanto para a metodologia como para a teoria da orientação de qualquer ramo de ciência, natural ou social” (p.183). Para Sousa, Comte transformou a história em expressão do progresso da humanidade, em termos universais.

Na mesma esteira Spencer (1820-1903) citado por Gardiner (1984) defende nas suas obras que,

As ideias e as instituições, próprias de uma fase social passada, quando aparece uma nova fase, ficam necessariamente em contradição com as novas ideias e instituições. Todavia, como para haver continuidade na vida social, o velho deve permanecer enquanto o novo não amadurecer, este compromisso perpétuo é indispensável a um desenvolvimento normal (p.42).

A passagem de uma fase social para outra é um processo que se desenvolve através da contradição, objetivando evitar a rutura abrupta da vida em sociedade, o velho sistema manter-se-á até a que introdução do novo se efetive, para um desenvolvimento social regular.

Ranke formulou a sua tese-programa nos anos trinta do século XX. A sua teoria funda-se no pressuposto de que nenhuma interdependência existe entre o sujeito que conhece, ou seja, o historiador, e o objeto do conhecimento, ou seja a História como “*res gestae*”. Este pressuposto

manifesta-se apenas na condição de admitir que a história como “*res gestae*” existe não só objetivamente no sentido ontológico, mas igualmente sob uma forma dada e completa, como estrutura definida dos fatores acessíveis ao conhecimento. Pressupõe-se em seguida uma relação cognitiva conforme ao modelo mecanicista, quer dizer se aceita a interpretação passiva, contemplativa, da teoria do reflexo. O autor salienta que o historiador, na qualidade de sujeito que conhece, é capaz de imparcialidade não só no sentido corrente, quer dizer capaz de superar diversas emoções, fobias, ou predileções quando tem de apresentar acontecimentos históricos, mas também de ultrapassar e rejeitar todo o condicionamento social da sua percepção destes acontecimentos.

A preocupação fundamental da Filosofia Positivista recaía sobre o fundamento de que todos os fenómenos se sujeitam às leis naturais invariáveis. Para alguns autores positivistas, o historiador deveria enunciar as causas que produzem os fenómenos, através de uma análise exata sobre as circunstâncias em que ocorreram a sua produção e estabelecer analogias com outros eventos. Esta conceção permite ao historiador refutar todo um conjunto de condições existentes na sua compreensão e na exposição dos eventos históricos. A crise deste período, influenciou o surgimento da corrente que abaixo se caracteriza.

2.4. O Marxismo – materialismo histórico

Por volta de 1841, Marx retoma a conceção de Hegel e desencadeia uma severa crítica sobre a sua Filosofia. Atribui um novo cunho à discussão sobre dialética colocando às avessas o raciocínio hegeliano.

Marx defendia que a crítica era o cerne da transformação de determinada sociedade, afirmando que a perspetiva histórica do seu tempo tinha ignorado ou menosprezado a base fundamental da história e que era a relação do homem com a realidade, o que revelava um contraponto entre a História e a natureza. Neste sentido Marx teceu duras críticas ao conhecimento histórico da época centrado nas ações políticas de governos e governantes e lutas religiosas, que não eram mais do que questões fantasiosas deste período.

O Marxismo surge como nova abordagem à natureza do conhecimento histórico influenciado por vários autores. Hegel influenciou Marx ao afirmar que a história humana não é um certo número de diferentes histórias paralelas - económicas, políticas, artísticas religiosas - mas uma só história; a dialética de Hegel inicia-se pelo pensamento, segue com a natureza finalizando pelo espírito, isto é, Hegel considerava a natureza como um produto do espírito, enquanto para Marx o espírito era um produto (dialético) da natureza.

As influências de vários autores idealistas sobre o pensamento de Marx foram combinadas com ideias positivistas que, no seu estado avançado, evoluiu para a doutrina do “positivismo social” defendidas por Comte e Spencer, que sustentavam a perspectiva de que a mudança social se realizava de modo lento e gradual e não por saltos ou revoluções ao contrário de Marx (Sousa, 1982). Estando a vivenciar-se o movimento revolucionário dos anos 1840 na sua assunção mais radical (Lowith, 1977), Marx organiza-se para lançar a sua obra “*O Capital*”, que retratava um processo económico apontando para uma revolução mundial final e o desabrochar de uma renovação mundial. A seguir, faz-se eco sobre as publicações das suas obras sobre as lutas de classe em França, a Guerra Civil em França e o Dezoito de Brumário de Napoleão Bonaparte. Marx estrutura então categorias históricas (regras gerais sobre o funcionamento da sociedade), de grande impacto, referente às questões de luta de classes e a relação entre o trabalho e o capital.

Neste movimento de mudanças históricas em todas as áreas da vida, Marx “procede à unificação entre a razão com a realidade, da essência com a existência” (p.45) pensando no sentido de que a razão se efetiva realmente no território material, destruindo assim a filosofia como tal, com o surgimento de uma filosofia assente na economia política material – o marxismo. A sociologia marxista é materialista bem como a sua Filosofia da História. A teoria a que se dá o nome de *Materialismo Dialético* designa-se também *Conceção Materialista da História*. Para Engels segundo Gardiner (1984):

A conceção materialista da História parte da proposição segundo a qual a base de toda estrutura social é a produção dos meios para a manutenção da vida humana, e depois da produção, a troca de produtos; e em todas as sociedades que já apareceram na História, a maneira como é distribuída a riqueza e a sociedade dividida em classes ou ordens, depende daquilo que é produzido, como é produzido, e como se trocam os produtos (p.349).

Segundo esta perspectiva, o processo de evolução social não se busca nos homens ou em outros fatores inerentes à vida humana, assenta essencialmente nos modos de produção e de troca e, conseqüentemente, na economia de determinado tempo.

Em consonância, o materialismo dialético defende que o ponto de partida de toda história humana é a existência factual de homens vivos. Logo, o indivíduo, desde a nascença, encontra condições de vida que possibilitam a sua atuação e lhe permite produzir os seus meios de sobrevivência partindo da sua própria ação. A consciência diferencia o homem de outros seres. Afirma-se esta distinção quando o homem produz os seus próprios meios, limitados pela sua condição física. E a vida material do homem é realizada quando o homem tem capacidade de produzir os seus próprios meios de subsistência. Segundo Gardiner (1984, p.156) esta relação compreende-se da seguinte forma: “a expressão que os indivíduos imprimem à sua vida corresponde àquilo que eles são. Aquilo que eles são coincide...com a sua produção – com o que produzem e também com a maneira como produzem. Assim aquilo que os indivíduos são, depende das condições materiais da sua produção”.

Esta concepção histórica elucida que os fatores determinantes da produção não são simplesmente físicos; os modos de vida, a evolução do real processo de produção, inicia-se exatamente pela produção material da vida humana imediata. Há que compreender as formas de intercâmbio relacionadas e criadas pelos modos de produção, isto é, compreender a sociedade civil nos seus vários estádios de desenvolvimento como fundamento de toda a História.

Marx insiste que o cerne da evolução histórica se situa no modo como os homens produzem e usam os instrumentos para criar os meios de subsistência. São os processos de produção e os tipos de organização necessários e apropriados ao seu trabalho que representam os elementos essenciais do desenvolvimento e das transformações sociais e históricas. É com base neste que outros aspetos da vida social devem ser interpretados e percecionados: as instituições políticas e legais, bem como as ideias morais, religiosas e sociais.

Karl Marx defende que o materialismo dialético, como os modos de consciência social

respeitante à superestrutura jurídica e política e à infraestrutura económica da sociedade, se refere às forças de produção e às relações de produção. Afirmou que tudo o que acontece na história é entendido como uma superestrutura ideológica, pois o modo de produção material determina sempre a questão dos processos sociais e políticos, legais e espirituais da vida. Esta afirmação reforça a ideia de que não é a consciência dos homens que determina a sua existência, mas a sua existência socioeconómica que determina a sua consciência, ideia largamente conhecida a partir dos estudos de Hegel.

Bourdé e Martin (1992) expõem as suas perspetivas respeitantes à teoria marxista, defendendo que os modos de produção apresentam características próprias e estas características correspondem aos modos de produção de uma época e espaço. Explicitam os eventos que conduziram a produção dos modos de produção e que a história da vida humana não se apresenta em linha reta e em dependência dos meios em que se move, pois alteram também os modos de produção.

Segundo Bourdé e Martin (1992), Marx estruturou as leis de evolução com a apresentação de vários modos de produção ao longo da história do homem. Esta sequência de modos de produção é inovadora no sentido em que define cada um destes pelas relações de produção que lhes são características:

✚ O modo de produção antigo – a relação de produção focaliza-se no escravagismo coincidindo com o mundo helenístico e romano;

✚ O modo de produção feudal – em que a relação de produção assenta na servidão correspondendo ao mundo medieval ocidental;

✚ O modo de produção capitalista – a relação de produção sustenta-se no assalariamento que se desenvolve em concomitância com a revolução industrial.

Para Marx, observam-se estes modos estruturados nos progressos da História, partindo do princípio de que a História não obedece a uma continuidade, pois submete-se aos meios que no seu entender são capazes de mudar os modos de produção: as mudanças entre estruturas, a coexistência, as revoluções, entre outros aspetos. Mantém a noção de contradição dialética designada de “o motor da História”.

Em Marx é no progresso do processo verdadeiro de produção na qual se baseia a sua concepção da História, pelo facto de a História tratar de homens verdadeiros que atuam sujeitos por determinantes desenvolvimentos das forças produtivas e as suas correspondentes relações. Marx e Engels apregoam que os homens produzem as suas concepções e representações. Estabelece verosimilhanças, restringe este campo no âmbito das incertezas ao abordar a História como política. Nesta concepção (Bourdé & Martin,1992), defendem a ideologia como uma parte da superestrutura, pois inclui todas as representações, discursos, teorias produzidas pelas instituições políticas, jurídicas, religiosas e culturais. Ou também é analisada como conhecimento incompleto ou concebido de uma falsa consciência, como uma ideia geral e um paradigma fundamentado na exploração social.

Segundo Collingwood (1981), o que Marx fez foi retomar o pressuposto elementar do naturalismo histórico do século XVIII que assentava na ideia de que os eventos históricos têm causas naturais. Fê-lo com a diferença de que tomou de Hegel a expressão “dialético”. O materialismo condensado em que acreditou era o materialismo dialético, que era diferente do de Hegel pelo seguinte: Hegel rompera com o naturalismo histórico do século XVIII e reivindicara um estatuto de autonomia para a História.

Para o autor, Marx colocou de parte esta reivindicação e submeteu novamente a História ao domínio das ciências da natureza, que Hegel considerava independente. Marx deu um passo atrás no sentido de que Hegel tinha reclamado uma História autónoma, mas não conseguira efetivá-la. Marx só no campo da História Económica alcançou esse objetivo, eis uma das razões pelas quais o materialismo vingou como a história política e económica e o seu maior fracasso como a História da Filosofia. Collingwood justificava a sua crítica no pressuposto de que Marx pensava que estava a organizar a perspectiva de Hegel na qual os acontecimentos históricos são provenientes de razões de âmbito natural e reclamava a autonomia da História.

Independentemente de Marx ter sido duramente criticado por filósofos do seu tempo, exerceu forte influência entre pensadores posteriores, como por exemplo Dewey.

Em resumo, a teoria marxista influenciou vários estudiosos de várias épocas e correntes. Esta teoria defendia a crítica como necessária às mudanças sociais e reivindicava que os estudos históricos

do tempo dos seus predecessores não haviam dado o ónus devido História. A teoria marxista, ou o materialismo dialético, pretendia unificar a razão com a realidade, e a essência com a existência, ancorado nas ideias de que as transformações sociais acontecem através das lutas de classes. Marx criou uma teoria sobre as leis de evolução das sociedades, apresentando vários modos de produção ao longo da história do homem e abordou com profundidade as questões sobre a etapa do capitalismo na obra “O Capital”, que constituiu uma das suas obras proeminentes até à atualidade. Muitas foram as críticas tecidas ao Marxismo, mas em alguns pontos continuam atuantes para a orientação do homem no tempo.

2.5. A Escola dos Annales

Esta conceção foi fundada por volta de 1929, em França, por Marc Bloch e Lucien Le Febvre. Esta escola também foi influenciada pelo marxismo, à semelhança de outras. Os seus autores rejeitam a historiografia então em voga e privilegiavam sobretudo: a) os documentos escritos em relação aos testemunhos voluntários (legislação, relatórios, registos de tipo diversificado, etc. Colocam de parte os não escritos (achados arqueológicos, iconografia e paisagens, etc.); b) O acontecimento, o facto singular, aquele que ocorre num curto espaço de tempo, sem considerar outras dimensões temporais (tempo médio e tempo longo); c) Os eventos políticos, os factos diplomáticos e militares, descaram igualmente os acontecimentos de carácter económico, social e cultural; d) um não envolvimento em divergências, evitando fazer interpretações ou emitir sínteses sobre qualquer temática (Mendes, 1987). A perspetiva da abordagem global, com auxílio das outras ciências sociais, marcou o seu espaço por mais de meio século. Esta marca reflete-se no número considerável de historiadores do século XX que aderiram a esta conceção. Além de March Bloch e Le Febvre, outros historiadores lhes sucederam, designadamente: Fernand Braudel, Pierre Chaunu, Emmanuel Le Roy Ladurie, Jacques Le Goff, Michel Vovelle, Georges Duby, Marc Ferro e Pierre Goubert, segundo (Mendes, 1987, p.77).

Os historiadores desta escola, sobretudo os considerados da “segunda geração dos Annales”, defendem que há diferentes níveis de representar a realidade nas suas conexões e complexidades,

para além dos eventos particulares. É notável a preferência pelas largas explicações, pela estrutura da sociedade, e a interpretação lógica dos dados realiza-se à luz da questão colocada, bem como o resultado da reunião de vários documentos necessários ao longo da construção do objeto de estudo (Bourdé e Martin, 1992). O princípio organizador do trabalho historiográfico é exigido pelas hipóteses que se realizam sobre determinada época.

Segundo Alberty (2007), Paul Veyne contribuiu para o enriquecimento do conhecimento histórico (mas numa perspetiva de desconstrução). Veyne debruçou-se sobre as questões ligadas a acontecimentos, causalidade, método, teoria e progresso do conhecimento histórico, designadamente nas obras “Como se escreve a História” (1971), “A História conceitual” (1974), “O inventário das diferenças: História e Sociologia” (1976), com uma postura relativista e na obra “Foucault revoluciona a História” (1978), combatendo o foco da História na visão ocidental, centrado no homem, branco e normal. Esta descentração do objeto historiográfico defendido e realizado por Foucault contribuiu para um avanço efetivo do conhecimento histórico, embora tivesse também inspirado correntes de desconstrução pós-moderna, quanto a validade do trabalho do historiador.

Veyne rejeita a conceção de História global e afirma que História não está sujeita às leis, regras, teorias e métodos para a indagação dos eventos humanos. Assume que não pode existir uma ciência de eventos humanos, porque o que se conhece dos mesmos são resquícios, partes de um todo, que através de documentos chegam até ao historiador. Dá primazia a utilidade da criação de conceitos respeitantes aos acontecimentos históricos, com o intuito de preservar o afastamento de uma história que se baseie particularmente em factos. Referia que a relação entre a História e a Sociologia favorecia o trabalho com conceitos, apresentando uma relação de complementaridade entre as duas ciências. Contudo, acautela a ponderação da especificidade dos eventos, devendo estes adequarem-se às transformações decorrentes da História. Discorre que a especificidade da História assenta na diferença. Se nas ciências físicas os fenómenos podem ser explicitados mediante a repetição e a partir desta propriedade, o desenvolvimento da lei explicativa da ocorrência, em História não; desenvolvem-se os eventos ao esclarecer pormenorizadamente as diferenças entre os acontecimentos humanos.

Segundo Albery (2007), Veyne toma as ideias de Foucault do conceito de práticas referente a “utilidade prática do seu método” e salienta que o estudo das práticas é efetivo por ser estruturado através de relações. Esta relação entre as práticas compõem os objetos. Refere-se às práticas vizinhas, uma vez que em determinado momento histórico, elas se representam de determinadas formas, constituindo certos eventos, e nesta ligação com as práticas vizinhas, geram novos acontecimentos. Privilegia-se nestas práticas a raridade dos eventos. São raros por não se repetirem e pela sua singularidade; a prática denuncia a característica pouco vulgar do acontecimento.

Veyne, na sua conceção contesta a História total e afirma que a História não obedece a teorias, leis, métodos e regras para o estudo da história dos homens. Assume que o que o historiador conhece dos homens durante as suas investigações, são apenas os vestígios, ou os documentos ao seu alcance. Neste ponto, pensamos haver uma contradição na tese deste autor, pois não concorda com a história que analisa os eventos na sua totalidade, porém afirma que não admite a existência duma ciência de acontecimentos, porque o recurso ao dispor do historiador para indagar sobre a história de qualquer evento é apresentado por partes. Então, se não pode ser por partes, pode-se ponderar estudar a história humana tendo em vista a sua totalidade.

Em síntese, sublinha-se nestas conceções ligadas aos *Annales*, uma evolução em três gerações, que até à segunda geração, vai dando a primazia a largas explicações para a interpretação dos dados resultantes das questões colocadas; à necessidade de criação de conceitos, evitando um estudo da História de modo factual e, para tal, assume que a relação entre a História e outras ciências sociais favorece esta conexão. Na terceira geração dos *Annales*, alguns autores salientam a questão da diferença em História, diversificando os olhares e por vezes negando a possibilidade de a realidade ser atendida, e outros autores, assinalando um afastamento da visão estruturalista, defendem a revalorização dos acontecimentos particulares como úteis para a compreensão do passado.

2.6. O Pós-modernismo

A contradição é relevante para a definição da concepção pós-modernista. No plano das sociedades, aparentemente é o período que precede a idade moderna. Porém as ideias divergem significativamente até porque a expressão pode referir-se não só a sociedade, mas também a paradigmas teóricos do conhecimento: para uns é o fim de todas as coisas, para outros é o ressurgimento de teorias adormecidas no tempo e são retomadas sob outra roupagem, porém todos aludem a perspetiva de mudanças em que os homens estão inevitavelmente envolvidos no percurso do tempo, relativamente à perda de valores, incertezas, regresso à acumulação de capitais desenfreado, retorno a escravidão, e um período de mortandade em massa. Pode ser considerada também, o «pós» das concepções abordadas anteriormente.

Segundo Alves (2000), a pós-modernidade tem de ser encarada como uma época ou tempo histórico de acordo com as suas manifestações culturais e a sua forma particular de conhecimento. A pós-modernidade alude também ao surgimento de uma nova mentalidade que se ocupa de assinalar distintas informações num mundo dinâmico e efémero. Este período expressa o descrédito na filosofia da luz /Iluminismo tão exaltada no século XVIII. Defende a inexistência de uma lógica de contingência e a perda de confiança no desenvolvimento e na felicidade humana. Neste caso, o pensamento ou o discurso pós-moderno, reflete uma forma inovadora de pensar sobre a cognição e acerca do que existe de facto.

Entende-se também a pós-modernidade como um conjunto de fatores enleados de modo complexo, e subsume diversas perspetivas da realidade social. Hall (2000), assume esta concepção como uma etapa do capitalismo, uma vez que as ideias proeminentes deste período incidem sobre o individualismo e o pluralismo, produto de tamanhas transformações operadas no âmbito do sector tecnológico e na vida laboral.

A questão do individualismo é analisada por Alves (2000), que compreende que o surgimento da pós-modernidade tem influências na ideia do que se pode fazer do sujeito, do seu lugar e do seu poder nos tempos que correm. Faz notar que o espaço atribuído ao indivíduo e a sua subjetividade é o

espaço que o mesmo conquistou no seu espaço cultural, no qual a linguagem é o elemento fundamental.

O mesmo autor reforça igualmente, que a pós-modernidade introduz alguns problemas para os profissionais em educação. Tais problemas são respeitantes às relações entre a teoria e a prática, o surgimento de novas abordagens educativas, a questão da tomada de decisão ao nível epistemológico e ao nível do exercício profissional. Para o autor, é urgente pensar em mudar os assuntos outrora pertinentes, hoje já desfasados para a educação que se pretende, é preciso pensar numa mudança de foco, pois esta mudança conduzir-nos-á a diferentes concepções e distintos modo de ação para que corresponda as exigências da pós-modernidade.

A pós-modernidade expõe um conhecimento que revela duas forças opostas: a objetividade e a subjetividade, identificado como presente em todos os momentos da história. O conhecimento científico que era compreendido como absoluto, dilui-se diante da credibilidade mundial, graças a fraca consistência de argumentação, da complexidade dos eventos e do desenvolvimento originário do campo das ciências (Lampert, 1999).

Sobre a obra de Lyotard, J.F. (1989) “A condição pós-moderna”, damos uma pincelada a duas questões que pensamos serem as mais pertinentes, referentes à: reestruturação da natureza do conhecimento como a que está no cerne das transformações ao nível histórico e cultural, e a rejeição da metanarrativa como o pressuposto sobre o qual se fundamenta o conhecimento universal. Para o autor o conhecimento é produzido por grandes narrativas, que favorece o surgimento ou a construção de outras narrativas; é um regresso à concepção da “História Total”, acrescentando que a pós-modernidade é a descrença respeitante à metanarrativa. Nega a relação entre o saber científico e o saber narrativo, com a justificação de que o saber científico experimenta danos na sua manifestação de ideias e sentimentos pelo sujeito em detrimento do especialista e uma dose de loucura aos seus destinatários.

Em suma, pode-se afirmar que não é tarefa fácil definir o paradigma pós-modernista. Muitos autores o fizeram manifestando a ideia de que pós-modernismo representa o aparecimento de uma nova mentalidade de organizar as diferentes informações do mundo, utilizando o seu próprio discurso

como uma forma inovadora de pensar acerca do mundo. Esta abordagem encara também o conhecimento em duas vertentes relacionadas com a objetividade e subjetividade. Neste diálogo, segundo Alves (2000) deve-se prestar atenção ao homem como ser individual e plural, pois não se pode separá-lo das pistas herdadas da sua cultura e pelo seu contexto específico. “É na teia destas relações que cada individuo desenvolve mais umas capacidades ou competências ... é nessas relações que ele se configura diferencialmente as suas aptidões de excelência ou de práxica para a existência” (p.109).

2.7. Humanismo intercultural

Rüsen (2015) lança um novo desafio, um humanismo de novo tipo, para ultrapassar o simples criticismo das teorias pós-modernistas, incluindo as pós-coloniais. Segundo este autor:

O criticismo da tradição ocidental de modernização e modernidade é universal e totalmente aceite, senão até criado, no Ocidente (pelo menos os seus bastiões são as universidades ocidentais). Mas quando tal criticismo “faz o seu trabalho” que modos de pensamento são capazes de substituir as velhas ideias e ideologias da modernidade e o seu legado iluminismo? (Rüsen, 2015, p.133).

O conceito universal do humanismo é empírico (ancora-se na experiência) e normativo (opera através da formulação de normas, regras, valores, direitos e da lógica). Após a sua descredibilização devido a duras críticas oriundas dos discursos pós-modernistas e pós-coloniais, reergue-se hoje sob uma nova abordagem. As críticas que encerram estes discursos fornecem valiosos contributos a uma visão sobre a diversidade da cultura humana e contra o etnocentrismo. Na formação de uma identidade cultural tanto para o individuo como para a formação das comunidades, em que se atribui valores ao “eu” articulado com a inclusão da alteridade do outro, ganha relevância.

Assim, o paradigma humanista é entendido como a forma moderna de analisar o elemento comum da vida humana, os seus valores e normas e ao mesmo tempo reconhecem a diferença e a variedade como manifestação da natureza cultural da humanidade. Dentro das suas distintas visões, como humanismo antropológico defende a existência de um estímulo gradual espiritual e mental da

sociedade, alicerçado em valores universais relacionados com o direito da liberdade de expressão, estado de direito, igualdade perante a lei e pluralismo religioso. Neste sentido, o humanismo opõe-se a qualquer intenção de instrumentalização que conduza à desvalorização do homem, bem como à secular desigualdade civil, na qual é retirada à classe inferior o direito de beneficiar do usufruto que lhes são inerentes.

Para Rösen (2015), a perspetiva humanista apresenta uma política conciliadora no sentido *construcionista* e não *desconstrucionista*. Tem em atenção que as perspetivas pós-modernistas e a pós-coloniais tecem duras críticas ao ocidente, que lhe são legítimas em função dos crimes, males e sofrimentos que lhe foi imputado, mas, eternizar discursos desconstrucionistas em pouco favorecem as relações interculturais no mundo global que se quer sustentável e mais pacífico. A advertência no sentido de que o diálogo se instale entre as partes gladiadoras, sob o manto de uma nova abordagem com a finalidade de interculturalidade salutar, é crucial.

Segundo Rösen (2015), não se pretende usar o paradigma humanístico “como parâmetro de comparação intercultural, nem com a visão de comunicação intercultural futura (p.144)”; deve-se, porém, insistir no facto de que um novo tipo de humanismo se impõe diante das grandes crises globais com as quais as nações se debatem (fome, miséria, guerras, catástrofes naturais, culturais, económicas e religiosas) o que nos remete para o desafio de se encontrar políticas que assegurem “uma cultura de valores e humanidades”(p.153), em simultâneo, as políticas devem ser globais, integrativas e exaltar as especificidades e as pluralidades.

Ora, numerosos fatores favorecem a intenção de se estabelecer um novo humanismo que, se não resolver, pelo menos mitigará os problemas de comunicação intercultural, tendo em conta os proventos que a humanidade usufruiria se este desiderato fosse alcançado (Rösen, 2015):

- A visão de que a humanidade é um universo cultural que transcende a natureza, a cultura é formada por um conjunto de normas e valores aplicáveis a cada elemento da sociedade. Neste caso, fortalecer-se-ia a igualdade de direito, a posse de direitos fundamentais e a unidade social, na medida em que os grupos menos favorecidos teriam acesso a estes direitos inalienáveis.

- O humanismo dá ênfase à subjetividade humana, torna a vida humana compreensível ao referir-se às razões (subjetivas) para o que as pessoas fazem.

- A possibilidade da compreensão mútua entre as pessoas leva ao conhecimento das razões dos outros, do que fazem e para quê, como fazem e sofrem, e leva também ao reconhecimento da responsabilidade de cada um pelas suas falhas.

- A questão fundamental inerente à alteridade é considerada como a revelação peculiar das qualidades humanas superiores a todas as diferenças:

A alteridade adquire a singularidade que tem em comum com a singularidade do eu, e tudo isso dentro de um quadro conceitual no qual a diferença cultural em quanto elemento determinante da própria identidade não desaparece, mas desempenha um papel importante. Neste sentido, a diferença em relação ao outro se torna uma maneira de fazer-se a si mesmo ao ser refletido pelo outro; os outros representam para o eu o desafio de serem reconhecidos. Uma compreensão abrangente da humanidade é, capaz de minimizar a amargura do etnocentrismo transformando-o em uma oportunidade de humanizar ambos os lados (Rüsen, 2015, p. 82).

- Manutenção da diferenciação em torno do conhecimento cultural que, por um lado, os humanos usam sempre ao dar significado e relevância às suas vidas e, por outro, a coerência cognitiva científica que só se concebe pela razão ancorada em leis que conferem a influência da causa sobre o efeito.

- A compatibilização dos fundamentos da universalidade com a individualização, fornecem um conjunto de possibilidades de reconhecimento da diferença cultural. Como exemplo, emerge o conceito de “múltiplas modernidades” que consiste em descobrir partes constituintes da alteridade em si próprio que podem ser articulados com a alteridade do outro. “Percebemos que estes traços não são nada mais que a sombra da extraterritorialidade de nós mesmos”(p.83). Enaltece-se, neste paradigma, a oportunidade de conviver com a diferença ancorada nos aspetos culturais e na ideia de dignidade humana. Privilegia-se o princípio de tolerância, que se espera poder ser reconhecido nos mais variados contextos da humanidade.

- Reforço da questão da compreensão e da contextualização que se refere aos fundamentos elementares dos modos particulares, inovador no mundo humano inerente aos discursos

académicos. Trata-se de uma reflexão emergente em função da “crise de princípios fundamentais” que vive a sociedade plural. Considerado um problema da hermenêutica (a hermenêutica moderna) tem como objetivo perceber os diversos modos de vida, mediante a sua autocompreensão e suas valências em atribuir significados às mudanças históricas. Mudanças estas que ocorrem na vida dos homens fora do seu controle, que só mais tarde, num processo autorreflexivo, percebem o seu significado. A questão da identidade cultural pertence a este contexto, se se atender ao facto de que, “proporciona às pessoas uma identidade habitável” (p. 90). Entende-se a identidade como uma questão cultural elementar de que cada individuo e cada organização social, que precisam conhecer-se, saber quem são, o que os outros são, e que são diferentes em todos os sentidos da vida. Aqui, salienta-se o papel das humanidades que podem ser utilizadas como catalisadores para a formação das identidades. Elas podem auxiliar a produção de uma imagem de si próprio em função da imagem do outro. Em suma, as ciências humanas podem servir como estratégia cognitiva de um ou mais sujeitos humanos interrelacionados. “Essa estratégia faz a mediação entre o eu (self) e o outro e transfere diferença numa forma de vida comum onde o eu não desaparece, mas torna habitável de uma forma humana. Assim, na formação da identidade cultural as humanidades podem ser uma arma ou uma ponte” (p.91). Neste processo é importante ressaltar que a compreensão é impossível sem elementos interculturais ou mesmo universais, que associam os dois lados, o lado da compreensão e o lado de quem é compreendido. Em cada ato desta natureza o contexto do outro não será negligenciado, antes acontecerá uma fusão de culturas.

- Se por um lado, a orientação cultural corre o risco de esbarrar com o “*choque de civilizações*”, por outro lado, aventa-se grandes probabilidades de se instalar o diálogo recíproco que concorra para a mútua compreensão.

A perspetiva humanista, de novo tipo, apresenta pressupostos nos quais se procura encontrar uma plataforma de entendimento entre diversas perspetivas antagónicas, servindo como uma ponte de entendimento entre as plurais formas de vida e civilizações.

Finalmente, apresentamos a discussão acerca duma questão histórica no qual os alunos se serviram dos seus *insights*, experiências, razões, causas ou consequências, para responder a uma

questão que lhes foi colocada sobre a Partilha da África no século XIX, para ilustrar como a compreensão de perspectivas do outro pode servir como uma ponte de entendimento entre formas plurais de vida e civilizações.

3. Discussão acerca de uma questão histórica

Esta discussão enquadra-se no âmbito da influência dos estudos pós-coloniais (indicadores de uma consciência crítica na perspectiva de Rüsen), cuja literatura dá voz aos colonizadores subsumindo as suas particularidades, em oposição à literatura colonial que apresenta a perspectiva dos colonizadores, seus interesses e decisões unilaterais.

Tomando como ponto de partida uma questão histórica concreta colocada aos alunos no estudo empírico (final), analisar-se-ão aqui distintas posições teóricas para contextualizar e clarificar as respostas dos alunos a essa questão histórica específica: “Como é que as ‘Potências’ que participaram na Conferência de Berlim consideravam a posse dos territórios africanos por Europeus: a) legal? b) colonialista?” Justificar com passagens do texto”. Para melhor se interpretar as respostas dos alunos e evitar ambiguidades, considerou-se pertinente discutir alguns aspetos endógenos e exógenos dos meandros da colonização, temática que serviu de suporte ao desenvolvimento da “aula oficina” dentro do processo de implementação do estudo empírico.

Em primeiro lugar, discute-se o conceito “colonização” à luz das conceptualizações de vários autores.

No entender de Bosi (1992), as palavras cultura, culto e colonização derivam do mesmo verbo latino *colo*, cujo participio passado é *cultus* e o participio futuro é *culturus*. *Colo* significou, em latim, eu ocupo a terra e, por extensão, eu trabalho, eu cultivo o campo. Uma expressão herdeira de *colo* é *incola*, o habitante; outra é *inquilinus*, aquele que reside em terra alheia. *Colo* é a matriz de colónia enquanto espaço que se está ocupando, terra que se pode trabalhar ou povo que se pode sujeitar. *Colonus* é quem cultiva uma propriedade rural ao invés do seu proprietário; é o seu feitor no sentido técnico e legal da palavra. Plauto e Catão usam o termo como habitante de colónia.

Por volta do século XV, o expansionismo português viu no comércio uma saída para fazer face

às necessidades da burguesia e, por conseguinte, lançou-se na busca e conquista de povos e terras colonizáveis (Bosi, 1992). Sublinha ainda Bosi que, em 1556, quando era propalada pela Europa cristã a *leyenda* da colonização ibérica, a Espanha determinou a interdição dos termos “conquista e conquistadores”, que foram substituídos por “*descubrimientos e pobladores*” (p.12) isto é, colonos.

Para Mattoso (2015), “colono” é um termo controverso. Por volta do século XII, existiam em Portugal colonos de origem servil. O autor afirma que se verificou a sua utilização em anos anteriores a 1220, mas em pouca escala. Eram assim caracterizados:

A maioria dos herdeiros que eram considerados numa situação próxima do homem livre, ou pelo menos considerados dependentes do rei, não tendo que pagar aos nobres uma porção pelo cultivo da terra, nem produtos ou dinheiro pela habitação da casa e a criação de animais (Mattoso, 2015, p.279).

Ainda segundo este autor, o termo “colonos” não era frequentemente usado referindo-se aos cultivadores dos reguengos e senhorios particulares; a partir de 1258, seria utilizado preferencialmente para designar:

Os membros do campesinato detentores de casais em exploração da sua responsabilidade, mas que trabalhavam a terra do senhor. Por isso, além do pagamento de direitos senhoriais propriamente ditos, tinham de entregar uma renda pela exploração da terra, o que correspondia ao pagamento de direitos dominiais (p.279).

Neste período, a separação entre cultivadores de reguengos e herdeiros era notável. Os indagadores juntavam em dois grupos diferentes o cadastro dos foros e rendas cobrados pelo Rei. Além destes grupos, havia também cultivadores sujeitos simplesmente a prestações senhoriais e aqueles que tinham de pagar a renda dominial, que Mattoso também denominou de “colonos”. Por isso, este autor não ter encontrado razão para os diferenciar dos do rei pois uma boa parte deles estava relacionada com a exploração da terra.

Logo, os termos colono, mão-de-obra, senhor, servo, escravo eram utilizados muito anteriormente ao período dos descobrimentos nos começos da década de 1460, data em que os portugueses alcançaram o Golfo da Guiné acreditando ter chegado ao fim da África, com a visão de uma Índia muito próxima (Marques, 1984).

Nesta linha conceptual, e de acordo com Said (1994, citado por Chaves & Macedo, 2003) a

“*colonização*” é um processo histórico e “*colonialismo*” o sistema que atua em nome da colonização ao basear-se na superioridade cultural branca e do seu poder civilizacional em detrimento do “*primitivo*”. Para o efeito, o colonizador usa a sua literatura como meio para “silenciar o Outro”, o que “reconstitui a diferença como identidade, regula e representa espaços dominados por forças de ocupação e não por habitantes nativos” (p. 166).

No entender de F. Cooper (2005), o termo colonização começa a ser utilizado provavelmente pelo século XVIII, numa abordagem em que se relaciona o colonialismo e o imperialismo. Segundo este autor, o imperialismo europeu reforçou o seu perfil colonial a partir do século XVIII por intermédio da distinção dos direitos de cidadania entre os povos da metrópole e os demais cuja dependência adquiriu um estatuto específico. Ressalta que o colonialismo não se impôs aos impérios, já que estes foram se debatendo com constrangimentos políticos e administrativos resultantes do espaço, da diversidade imperial, e das ambiguidades ideológicas da época. F. Cooper (2005) atribui relevância ao significado da colonização e sublinha que este processo abrange a incorporação coerciva dos povos num estado expansionista, ao passo que a ideia de colonialismo dá importância política ao problema, como meio para justificar governos coloniais ou para incriminá-los pela sua ação.

Neste sentido, neste estudo define-se colonialismo como uma política segundo o qual um país “potência” toma territórios já habitados por outros povos detentores da sua própria organização social, política, económica e geográfica e transformam-nos em colónias, exploram-nos com ou sem a devida autorização dos nativos com vista à obtenção de lucro.

Nesta linha de abordagem, afirma Marques (1984) que o estudo dos métodos de povoamento seguido pelos portugueses, o “laboratório experimental do império português na Ásia e na América funcionou nas ilhas dos Açores e da Madeira, juntando também os arquipélagos de Cabo Verde e S. Tomé, que mereceram o maior cuidado embora fossem populações de tamanho diminuto” (p. 35). Como diz o autor, assim se explica por que motivo os portugueses se empenharam tanto em converter ilhas desertas em colónias de povoamento” (p. 43).

Porém, esta discussão situar-se-á ao nível da região do Congo, como parte da costa ocidental da África em que se insere Angola. Inicialmente, a política portuguesa não tentou aqui qualquer

povoamento, a menos que se quisesse apoiar numa feitoria ou sustentar uma fortaleza de importância vital. Nesta região, não tinha ideias de conquista e de império; tinha, sim, como objetivos: estabelecer um monopólio comercial, lutar contra o Islão, alcançar o Reino do Prestes João ou Etiópia (Saraiva, 1986). A evangelização (em segundo plano) perfazia a agenda comercial:

Feitorias e fortalezas vinham ao encontro das necessidades de um comércio em expansão e tinham de ser estabelecidas e espalhadas por todo continente africano... Aqui, como em geral na África e na Ásia, excepcionalmente se apoderavam das terras por violência. O processo habitual consistia em negociar com os chefes locais uma aliança de estabelecimento. Uma vez firmado este autêntico contrato, vinham então de Portugal homens e materiais que, num espaço de tempo, criavam no local uma réplica do modo de viver português... Os indígenas não tinham que se queixar da presença portuguesa. Desenvolvia-se um tráfico rendoso de parte a parte, acrescido de certa aprendizagem de técnicas mais avançadas. Foi só o tráfico de escravos e a política de cristianização que, mais tarde, prejudicaram todo o sistema (Marques, 1984, p. 43).

Especificamente para o Congo, Saraiva (1986) sublinha que Diogo Cão fez uma descoberta a que na altura se atribuiu a maior importância: a do curso do Rio Zaire, que penetrava profundamente a África e que poderia levar os portugueses à terra das especiarias. Igualmente, deu lugar a contactos com um povo relativamente civilizado, e com o qual estabeleceu relações de imediato. A segunda viagem de Diogo Cão marca o início da colonização portuguesa do Reino do Congo. Em 1490, refere Marques (1984), Portugal envia uma verdadeira missão em resposta a um pedido do rei do Congo, de assistência técnica e espiritual. Seguiram artífices, sacerdotes, frades e ferramentas em três navios, pretendendo buscar uma aliança política com o Rei do Congo e servida de ideais evangélicos. Em corroboração à afirmação de Saraiva, Marques ressalta que “os portugueses julgavam tratar com uma cultura mais avançada e com dirigentes mais civilizados e poderosos do que na realidade era o caso” (p.44).

Visto que o Congo era uma pequena confederação, e que particularmente o Rei estava interessado nas realizações dos europeus e pretendia elevar o seu nível cultural, também aqui almejavam apoio militar e tráfico rentável. Os congolezes foram atraídos pelo cristianismo, como meio para fortalecer as suas crenças mágicas e ajudá-los a realizar milagres. Durante mais de um século esta relação perigosa subsistiu. O Congo tornou-se um protetorado português; o Rei e a sua família e

um reduzido número de governantes aceitaram o cristianismo, mudaram os nomes, as práticas, batizaram-se, e assim se prolongou a tradição portuguesa até ao século XVII.

O escasso interesse que o Reino do Congo representava para Portugal esteve na base das razões da mudança de atitude do governo português. Os indígenas pouco tinham para ‘oferecer’ além de si mesmos como escravos, panos, palma e marfim para comercializar. Por outro lado, descobriu-se o caminho marítimo para Oriente.

Marques (1984), citando Duarte Lopez, descreve assim uma refeição do Rei do Congo:

Faz-nos esquecer que nos encontramos no coração de África nos finais do século XVI: nas grandes cerimónias, o rei apresentava-se com manto, coroa e cetro, diferenciando-se de qualquer soberano europeu, apenas pela cor... D. Manuel queria que em tudo se parecesse com o Rei de Portugal...quando come em público se levanta um trono de três degraus, cobertos de tapete da Índia...com a cadeira de veludo e pregaria de ouro...» (p. 46).

Contudo, o tráfico de escravos muda radicalmente o cenário. As ilhas de S. Tomé constituíram-se paulatinamente como base de um comércio humano lucrativo, conduzido para a Europa, a América e as próprias ilhas. Despontou uma nova classe poderosa de mulatos e brancos que tomou o controlo os negócios no Congo.

Recrutavam-se escravos por toda parte, a maioria fora das fronteiras congolezas, é certo, mas muitos fora dela. Como a sua venda trazia proveito para todos, era tolerada para minoria indígena governante, muitas vezes incapacitada de interferir e pôr cobro à atividade sem freio de portugueses de Portugal, portugueses de S. Tomé e da casta local de mulatos e congolezes educados à portuguesa. À medida que a procura de escravos ia subindo, os recursos humanos do Congo foram-se esgotando e os mercadores tiveram de deitar vistas mais para Sul, hoje Angola, com importantes resultados para o conhecimento geográfico desta região. Nas décadas de 1520 e 1530, a região de Andongo, onde governava o Ngola, convertera-se em área de expansão portuguesa. A população aí era mais densa, o que rendia evidentemente mais para os traficantes de carne humana: todos os anos se exportavam de Mpinda, na foz do Rio Zaire, uns 4 a 5000 escravos oriundos de todo interior dos atuais Congo e Angola setentrional (Marques, 1984, p. 47).

Por sua vez, na costa africana a colonização foi entendida em termos de relações de comércio com o Oceano Índico. Em 1505 os portugueses foram autorizados a construir fortalezas em Sofala e Quíloa. Em 1507, uma terceira fortaleza foi edificada em Moçambique e outras em Zanzibar, Melinde e

Lamu. Em 1512, Quiloa foi descartada por ter sido considerada sem relevância. Sofala e Moçambique foram o reduto militar e das feitorias, dirigidas pela navegação portuguesa da Índia. Receberam logo o estatuto de capitânias e dependiam diretamente do governador da Índia. Moçambique correspondia a S. Jorge da Mina: rapidamente converteu-se numa cidade europeia, com suas casas, igrejas e ruas seguindo o modelo português; o sistema administrativo e confrarias religiosas e caritativas eram autênticas cópias da metrópole. Novas feitorias se estabeleceram aí: Sena (1531); Tete, Quelimane e Inhambane (1540) mais para Sul. O explorador Lourenço Marques encetou contactos com os chefes locais, criando uma baía com o seu nome e uma colónia permanente para os portugueses baseada na atividade comercial. Contudo, nos meados dos séculos XVI o número de portugueses a residir em África era muito reduzido, independentemente de terem criado estruturas para o seu estabelecimento. Não estavam espalhados pela costa africana mais de 200 a 300 brancos (Marques, 1984).

A descrição acima leva-nos a perceber que, no início do processo de colonização, as relações entre Portugal e as regiões africanas com as quais se envolveu foram de comércio e, em parte, amistosas; o interesse de uma pequena minoria africana interessada nas realizações europeias, em colaborar no tráfico lucrativo e em elevar o seu nível em várias dimensões, a necessidade de apoio militar e a atração pelo cristianismo possibilitaram que o Congo se tornasse num protetorado português; a adoção das práticas europeias espoletou um processo perigoso que ascendeu ao tráfico da carne humana.

Contudo, a maior parte da literatura veiculada desde o século XVIII, época em que a política portuguesa se instala em algumas regiões do continente africano, atribui uma narração completamente maldizente dos povos africanos, já que as ideologias tendiam a legitimar, propalar e eternizar o que os seus praticantes consideravam a superioridade da raça branca e dos europeus. Inclusivamente as narrativas que são por nós utilizadas desferem constantemente chicotadas no homem negro, despindo-o de dignidade humana. De um lado, o bem representado pelos portugueses e os bons pretos, do outro o mal, representado pelo negro rudimentar e desvairado, segundo Lourenço (2014).

Sargentini, Navarro & Foucault (2004) examinaram as regras do discurso de determinado período histórico específico, e associaram-no à análise do conhecimento e do poder. Atribuem relevo

ao discurso oral ou escrito como sendo essencial por imbricar as ideologias dos sujeitos para alcançar os objetivos que pretendem; por isso, é impossível separar o discurso do período em que o mesmo foi produzido. Ressaltam ainda que o poder produz a “verdade”. Neste capítulo, no processo de colonização a literatura desenvolveu bem o seu papel, como sublinhou Altusser (citado por Goto, 1987). Os indivíduos interiorizavam e aceitavam as ideias dominantes, sobretudo porque elas expressavam os interesses de grupos sociais mais poderosos, mas ao mesmo tempo atuavam por intermédio e sobre os outros indivíduos. Parafrazeando Silva Rego (1958, p.11), “os missionários tinham que descer até a mentalidade, tantas vezes primitiva, dos indígenas, mas tentavam imediatamente elevá-la...até a cultura ocidental”.

Quando a literatura transfere toda a culpabilidade do colonialismo silenciado para o africano, questiona-se: que responsabilidade tem o ocidental nessa literatura pró colonial? Estando o ocidental indiferente a situações como estas, como um sonho, uma miragem ... quando não numa atitude de aquiescência, o sensato seria encarar o africano numa perspectiva retroativa como parceiro, mas “diferente”, visto que quando se trata de identidade dos indivíduos e grupos, defende Lourenço (2004), referimo-nos às características que os tornam diferenciados dos outros num quadro de referências concretas. Identidade ou semelhança, diferença ou alteridade complementam-se; a ideia de identidade individual, do “eu”, conjetura a noção de “outro”. Neste caso, a identidade tem a qualidade simultaneamente diferenciadora e correlacional, pois o “eu” pode relacionar-se com vários “outros”, o que possibilita a noção de identidade coletiva: identificar o grupo “nós” em relação ao grupo “eles”, pensar no que é inclusão e exclusão.

Neste sentido, a abordagem da identidade implica considerar a sua relação com a “alteridade”, no sentido em que se valoriza a capacidade de aceitação do outro, do diferente, possibilitando perceber a dinâmica e a complexidade das relações sociais numa determinada realidade. Neste caso da cultura africana, a identidade é compreendida como exclusão ao se propalar que:

A rudimentar cultura africana, sem escrita própria, sem monumentos literários ou artísticos, não fazia esforço algum para os reter nem prender. Portanto, o intercâmbio entre portugueses e africanos apresenta, portanto, acentuado desequilíbrio, a favor dos

primeiros, tendo eles dado muito mais do que recebido... Não se pode falar de cultura luso-africana, no mesmo sentido em que empregamos a expressão: cultura luso-brasileira e cultura luso-indiana. Isto quanto ao passado, evidentemente (Silva Rego, 1958, p.11).

Nos seus discursos, Silva Rego (1958), em meados do séc. XX refere que os portugueses ficaram desapontados pelos africanos não conseguirem partilhar dos seus gostos, noções, preconceitos, atitudes. Advogava que “ao africano era preciso instruir, repetir e inculcar continuamente as mesmas verdades. Mesmo que o catecumenato durasse um ano, não bastaria para modificar mentalidades, abater barreiras levantadas por séculos de selva, dobrar duras cervizes ao suave jugo de Cristo. São necessárias gerações, bastas gerações, para se atingir este desiderato” (pp. 20-21).

O mesmo autor defende a assimilação como “o processo pelo qual o povo colonizador procura elevar até si, por todos os meios ao seu alcance, os indivíduos ou indígenas colonizados” (p, 12). Este autor considera que adaptação missionária e assimilação cultural é o ponto mais alto do processo de assimilação e que gera a fusão cultural. Contudo, o autor contradiz-se em parte ao salientar que: o processo de assimilação-adaptação pressupõe o facto de que a relação entre africanos e portugueses era tão ‘íntima’ que adensou cada vez mais os contactos entre brancos e negros. Os africanos sentem-se atraídos pelos centros populacionais, onde a vida lhes parece sorrir mais, e sendo considerados os de raça inferior, instintivamente copiam os hábitos dos brancos seus superiores, resultando assim no surgimento de uma nova cultura – a luso-africana (Silva Rego, 1958).

Quanto às relações entre portugueses e africanos, havia elementos culturais cujas consequências africanas não interessava salientar na Europa, designadamente:

Uma certa mesquinhez de espírito; a ausência de iniciativa particular ousada; o desejo quase mórbido, do lucro, não só imediato, mas até exagerado; uma depauperante e precoce propensão sexual; o amor à mendicidade; a aversão, em muitos, pelo trabalho manual e agrícola, com a correspondente preferência pelos trabalhos ditos de carreira; o excessivo desejo de amealhar, com prejuízo tantas vezes da saúde do colono; o pequeno, o minúsculo comércio de bugigangas – autêntica chatinagem -, empecilho do comércio organizado e ilusório ganha-pão de falhados, etc. À emigração seria sujeita a certa seleção...Indivíduos indesejáveis no Ultramar poderiam ser repatriados... (Silva Rego, 1958, p. 18).

Em oposição, muitas práticas atribuídas aos africanos eram também as dos ocidentais:

O colono incorpora, literalmente, os bens materiais e culturais do negro e do índio, pois lhe interessa e lhe dá sumo gosto de tomar para si a força do seu braço, o corpo de suas mulheres, as suas receitas bem-sucedidas de plantar e cozer e, por extensão, os seus expedientes rústicos, logo indispensáveis, de sobrevivência. Desfrute no nível da pele e apropriação daquelas técnicas do corpo, tão bem descritas ... instauram um regime propriamente recíproco de aculturação... também clarividentes nos ensaios de Gilberto Freyre e de Sérgio Buarque de Holanda (Bosi 1992, p. 21).

No nosso entender, se essas práticas são partilhadas, defeitos e virtudes podem ser extensivos a ambas as partes, tendo, portanto, alguns defeitos embarcado para o Ultramar e vice-versa.

Para a questão levantada, “como é que as “Potências” que participaram na Conferência de Berlim consideravam a posse dos territórios africanos por Europeus: a) legal? b) colonialista?”, a resposta seria que as potências consideravam legal a posse das terras africanas, embora na perspectiva pós-colonial tal pensamento seja uma conceção colonialista ao considerar que durante séculos vários países dominaram e exploraram materialmente a África e os seus povos. Neste período, o Ocidente havia produzido capital em excesso e almejava encontrar novos mercados e mão-de-obra que satisfizesse a necessidade de expansão da metrópole em distintas escalas. As colónias eram encaradas como potenciais consumidores, e também fornecedores de matéria-prima ou como mão-de-obra barata, já que não eram detentores de capital. Neste sentido, os países industrializados sujeitaram as nações não-industrializadas na busca para suportar a sede de expansão. As colónias tinham o seu modo de vida (hospitaleiros, ingénuos, seduzidos “até certo ponto traídos pela sua própria ingenuidade”, formas de estar de ser e de e se fazer conhecer, foram invadidos, ridicularizados e reduzidos a nada; pela cor da pele, falta de instrução, por habitar na selva em cubatas, desqualificados diante do novo modo de vida imposto pelo colonizador; como se não bastasse, viram as suas principais atividades desvalorizadas e tratadas pejorativamente, revelando uma posição de inferioridade imposta ao colonizado.

Os textos consultados permitem-nos inferir que o colonizador acabou por ser também colonizado, tanto que no texto atrás referenciado observa-se o colonizador assumindo supostas práticas do colonizado! O intercâmbio resultou ambivalente nalguns casos, com perdas elevadas para os africanos, embora não se tivessem mantido impávidos e serenos diante das investidas do colonizador,

desferiram muitas vezes grandes reveses aos colonizadores; ressalta-se aqui a partilha da língua, as práticas, os hábitos, representações, preconceitos, identidades, memórias e, particularmente, o cristianismo perpetuaram-se reciprocamente.

Todavia, a posse de territórios africanos foi legal na perspectiva do colonizador, no sentido de que as potências envolvidas na colonização e mais tarde no tráfico de Escravos, pois como expressa a “Ata Geral” redigida em Berlim aos 26 de fevereiro de 1885, as quinze potências (não os nativos) pretendiam:

Regular num espírito de boa compreensão mútua as condições mais favoráveis ao desenvolvimento do comércio e da civilização em certas regiões da África, e assegurar a todos os povos as vantagens da livre navegação sobre os dois principais rios africanos que se lançam no Oceano Atlântico; desejosos, por outro lado, de prevenir os mal-entendidos e as contestações que poderiam originar, no futuro, as novas tomadas de posse nas costas da África, e preocupados ao mesmo tempo com os meios de crescimentos do bem-estar moral e material das populações aborígenes, resolveram sob convite que lhes enviou o Governo Imperial Alemão, em concordância com o Governo da República Francesa, reunir para este fim uma Conferência em Berlim, nomeando para seus plenipotenciários... (p. 1).

A posse de terra era considerada tão legal, que o Marechal Carmona, em 1939 em Moçambique proferiu “*Aqui é Portugal!*” (p.24). A Constituição Portuguesa, de 1933, refletia perfeitamente a posse unívoca de todo esse património como sendo nacional. Proclamava Silva Rego em 1958: “Se assim é em direito, assim o deve ser de facto. “Se Angola é Portugal e se Moçambique é Portugal, tudo que lá contém é português: os habitantes, os, rios, os dialetos, os vales ... os seus mortos, etc”. (p. 25).

A dificuldade de tentar analisar as resposta dos alunos à luz de uma historiografia multi-perspetivada exigiram a reflexão sobre estudos, que poderiam até ser mais profundos e complexos, a configurar a cultura, o poder e as metodologias de ensino, bem como a intensidade de influência que os discursos coloniais tenham exercido sobre os atores cruciais do processo em foco, para além do que o discurso colonial implicou tanto nos colonizados como nos colonizadores, conquanto com maior incidência para os colonizados, como evidencia a literatura evocada ao longo deste capítulo.

Note-se que Angola desenvolveu um longo período de guerra para a sua descolonização tendo

alcançado a sua independência em 1975. Com o alcance da independência segue-se uma segunda etapa de guerra civil que se estende entre 1975 a 2002, com períodos intermitentes de relativa paz. Durante o longo período de guerras, primeiro a guerra colonial (1961-1974), seguida depois de 30 anos de guerra fratricida, a população foi submetida a situações dramáticas o que impediu o crescimento do país nos seus aspetos elementares, com maior incidência na saúde e na educação. Verificou-se o êxodo rural para as cidades consideradas mais seguras na altura: Luanda, Benguela e Lubango. Segundo o INIDE (2013), mais de metade da população escolar distribuiu-se pelas províncias de Luanda (30%), Benguela (11,4%) e Huíla (13%), produzindo saturação na ainda muito débil rede escolar. Nas outras províncias, essa frequência não alcançou os 10% de concentração localizada. A pirâmide de população escolar no ensino, de base bastante larga e topo estreito, distribuiu-se com 70,4% no I nível (1ª a 5ª classe), 10,9% no II nível (6ª a 8ª classe) e 5,8% no III nível (9ª a 12ª classe). Apesar de tudo, de 1990 a 1992 a taxa bruta de escolaridade no ensino primário atingiu cerca de 82%.

Contudo, reforça a mesma fonte que, por volta do 1996, cerca de 70% da população angolana em idade escolar entre os 6 e 14 anos corria o risco de cair no analfabetismo, por falta de oportunidade de acesso à rede escolar. Neste período, estima-se uma taxa bruta de analfabetismo em torno de 60%. A população analfabeta com mais de 15 anos em 1995 foi estimada em torno de 4 milhões de pessoas, das quais 2,5 milhões eram mulheres. Para minimizar o fraco poder de absorção da rede escolar, foram criados no ensino primário o horário tripla e as turmas sobressaturadas, compreendendo entre 60 a 80 alunos.

Com o fim da guerra civil, a mobilização de esforços foi sentida, o que resultou na construção de infraestruturas em todos os setores sociais, particularmente na educação. Segundo Victorino (2012), de 2002 a 2010 foram edificadas 53.592 salas de aulas para suportar os subsistemas de ensino angolano e, em proporção, significou um aumento significativo ao nível da população estudantil em 6.168.454 alunos. Também o corpo docente sofreu grande incremento, atingindo cerca de 200.698 professores. Ao nível do Ensino Superior, a evolução foi insigne e constatou-se uma massificação que rondou numa população estudantil em torno de 139 5000 alunos, segundo a estatística do Ministério do Ensino Superior e da Ciência e Tecnologia (MESCT) em todo país, não

obstante haver ainda estudantes fora do subsistema de ensino. Este visível esforço de reconstrução é louvável e almejamos que a qualidade em todos os subsistemas indicados também constitua uma realidade a curto prazo.

Parece-nos oportuno manifestar a nossa preocupação pelo facto de questões como as consequências da guerra civil raramente constituírem matéria de abordagem no plano académico. Considerando que estas consequências, como de qualquer outra guerra ou conflito armado, implicam pobreza, péssimas condições de vida das populações, formação de recursos humanos com baixa qualidade de rentabilidade e, reciprocamente, má prestação de serviços. Sabe-se que um período de guerra provoca sempre perdas humanas, de infraestruturas, segurança, saúde precária e, como referimos anteriormente, a perpetuação de um sistema de educação deficiente. Não é nossa pretensão aprofundarmos esta matéria, pois pensamos ser do âmbito de outras abordagens também; porém, a necessidade de perceção de como os alunos no contexto em foco constroem as suas aprendizagens e a tipologia de respostas emergidas durante os estudos empíricos, impelem-nos em refletir sobre os efeitos nefastos sobejamente visíveis da guerra civil, longe de pretendermos relacionar as estatísticas dos efeitos da guerra civil aos da colonização e do tráfico de escravos, pela ausência de estudos fiáveis nestas áreas.

Assim, impõe-se a necessidade de reescrever a História da África “em que se possa ouvir falar as vozes africanas” e se construa uma nova leitura da literatura colonial, através de uma abordagem multiperspetivada. Outrossim, impõe-se a necessidade de os países colonizados, com particular realce para Angola, deixar de atribuir os desaires da sua História cabalmente ao processo de tráfico de escravos e de colonização, pois reconhecemos e condenamos vivamente tal episódio, mas precisa-se examinar com cuidado, eventos sociais que tiveram grande impacto social, económico, político e cultural em contextos mais recentes, que não são tomados em linha de conta sequer nas abordagens académicas, e que seria de grande utilidade para o desenvolvimento sustentável do país.

Em suma, neste ponto apresentou-se um enquadramento teórico em torno de conceitos manifestados pelos alunos sobre a Partilha da África, nas respostas a uma questão que lhes foi colocada no estudo empírico final, e que revelaram dificuldades em perceber a perspetiva do “outro”:

(a) analisou-se a etimologia dos termos “colono e colonização”, sob diferentes posicionamentos; (b) apresentou-se os métodos de povoamento utilizados pelos portugueses, na Costa Ocidental da África, particularmente no Congo; (c) caracterizou-se a literatura colonial suas repercussões e discurso à luz do poder das ideologias utilizadas pelo colonizador para o alcance dos seus objetivos; numa perspectiva imbricada em algumas posições pós-colonialistas.

Síntese do capítulo

Em conclusão deste capítulo, pode-se aferir que existe uma íntima relação entre a narrativa histórica e a consciência histórica, por ser na narrativa onde se desenvolvem as operações intelectuais que compõem a consciência histórica. Os narrativistas que defendem a objetividade em História analisam como procedem os historiadores para produzirem uma narrativa substantiva, que deve ser fundamentada na evidência a partir de fontes multiperspetivadas. Foram também contempladas as divergentes discussões de vários estudiosos referentes aos pressupostos nos quais se fundamentam o conhecimento histórico, que se situam no campo da Epistemologia da História. Por fim, investigaram-se distintas conceções tendentes a dar uma visão abrangente e multiperspetivada sobre de que modo cada paradigma determina uma certa visão do outro em determinado período da História, neste caso o processo de partilha da África desde o século XIX. Esta reflexão teórica partiu da observação de dificuldades de interpretação do ponto de vista do “outro”, pelos alunos no estudo final.

CAPÍTULO IV: QUESTÕES METODOLÓGICAS

As competências não se ensinam, mas se constroem graças a um *treinamento*.
(Perrenoud, 2005, p. 75).

1. A natureza da investigação

Neste quarto capítulo discute-se a metodologia que suporta a presente investigação e descreve-se o método utilizado. Considerando que o ponto de partida de uma investigação é o Problema de investigação, uma vez que também apresenta uma função orientadora, definiu-se um problema de investigação que encerra dois enfoques: “*Será possível, e de que forma, implementar com sucesso uma aula construtivista de História (aula oficina) em contexto angolano?*” e “*Que tipos de ideias manifestam os alunos no ambiente de uma aula oficina no contexto angolano?*”. Pretendeu-se obter respostas às questões definidas através de um estudo realizado em contexto de sala de aula, ancorado numa metodologia construtivista. Assim visou-se sobretudo compreender a progressão do conhecimento histórico nomeadamente, dos jovens angolanos, através da análise das suas conceções, em função do contexto de aula oficina em que participaram.

Este estudo ancora-se numa investigação de tipo qualitativa, em consonância com a vasta pesquisa em cognição histórica que tem sido desenvolvida no campo da Educação Histórica, nomeadamente em Portugal (Barca, 2000; Castro, 2006; ; Alves, 2007; Simão, 2007; Gago, 2007; Solé, 2009; Pinto, 2011, entre outros) e que serviram de base para a fundamentação das nossas escolhas.

No quadro da investigação qualitativa, ao elegermos um itinerário de tipo indutivo, sob inspiração do método da *Grounded Theory* segundo Strauss & Corbin (1998), pretendemos não tratar

os fenómenos de modo estandardizado, nem atribuir conceções redutoras aos resultados finais. Pelo facto, procurou-se a partir das respostas dos alunos, ancorados em quadros teóricos utilizados por estudos relevantes a nível internacional (Shemilt,1980; Lee, 2001; Cercadillo,2006; Seixas, 2004, Barton, 2004) chegar-se a inferências sobre perfis conceptuais emergentes dos próprios dados, a fim de incitar a construção de abstrações e explicações para o desenvolvimento satisfatório da investigação.

1.1. Fundamentação epistemológica da Metodologia de Investigação

“A metodologia é a sistematização teórica do método com o qual enfocamos os problemas e procuramos as respostas” no entender de Taylor e Bogdan (1998, p.15). Também pode ser a forma de pensar e de estudar a realidade social; por sua vez, os métodos são um conjunto de procedimentos e de técnicas para recolher e analisar os dados (Strauss & Corbin,1998). Compreende-se aqui a relevância atribuída à indagação para solucionar os problemas sociais, nomeadamente os da educação que, quando relacionada com a expressão "metodologia qualitativa", se refere à investigação que produz resultados descritivos (por oposição a estudos experimentais, de relação causa e efeito). As próprias palavras das pessoas, faladas ou escritas, e a conduta observável são analisadas nos seus significados Morgado (2012), permitindo assim aprofundar a compreensão do mundo conceptual dos sujeitos.

Contudo, nas duas últimas décadas, as metodologias qualitativas têm sido as comumente utilizadas na investigação educativa. Denota-se este interesse com mais evidência a partir de meados dos anos oitenta, do século transato, com o emergir de novas formas de abordagem da investigação qualitativa, abandonando paulatinamente as formas de investigação empírica de enfoque positivista (descritiva quantitativa e experimental). Para além do campo de investigação em educação histórica, diferentes autores como (Bogdan & Biklen,1994; Brannen,1992; Burgees,1997; Chizzotti, 2000; Creswell, 2007; Erickson,1989; Miles & Huberman, 1984; Lessard-Hébert, Goyette & Boutin,2005; Strauss & Corbin,1998; Tuckman,2012; Yin, 2005) produziram diferentes trabalhos de sistematização teórica nesta área.

No seu estudo, Bryman (1999) refere-se fundamentalmente ao facto de alguns autores identificarem as investigações quantitativas e qualitativas como posições e abordagens divergentes – ou os seus sinónimos: racionalista/naturalista; funcionalista/interpretativa; positivista/construtivista; positivista/naturalista-etnográfica, acerca do que é e deve contar como conhecimento válido, usando, por vezes o termo “paradigma” para referir cada uma dessas posições, o que tem implicações na questão de considerar se as abordagens podem ou não ser combinadas na investigação.

Segundo Bogdan & Biklen (1992), a investigação qualitativa apresenta cinco características principais, nomeadamente:

- 1) A condição natural é a fonte dos dados, e o investigador é o autor-chave da recolha de dados;
- 2) A sua primeira preocupação prende-se com a descrição e só a posterior analisa os dados;
- 3) A questão essencial é o processo de modo integral, o que ocorreu, ou seja, o produto e o resultado final;
- 4) Analisa-se indutivamente os dados, juntando como se fossem partes de um quebra-cabeças;
- 5) Refere-se fundamentalmente ao significado das coisas, nomeadamente, ao “porquê” e ao “quê”.

Também a *Grounded Theory* teoria defendida por Strauss & Corbin (1998) - apresentada detalhadamente *a posteriori* - é entendida como uma interação com vista ao desenvolvimento de teoria, num sistema giratório e progressivo. Os autores afirmam que, na elaboração da teoria não é conveniente que o investigador conceba de antemão um conjunto de conceitos, um quadro teórico estanque. Durante o surgimento dos conceitos e hipóteses depois de validados pelos dados, a análise quantitativa poderá ser usada pelo investigador se estes possibilitarem o desenvolvimento do processo de investigação.

Igualmente, dois tipos principais de abordagens da investigação em educação são utilizadas: a abordagem *positivista/behaviorista*, abordagem classificada de “*standard*”, e a abordagem

interpretativa. (Erickson, 1986; Léssard-Hérbert, Goyet & Boutin, 2005). Estes dois tipos de abordagens são designados por paradigmas, visto corresponder a diferentes modelos de investigação mas, um não anula o outro, muito pelo contrário, complementam-se, especificamente no âmbito das ciências sociais.

Neste quadro, a nível do paradigma positivista, o objeto da investigação centra-se em torno do comportamento, já que o investigador se serve de valores preconcebidos, para a constatação dos tais comportamentos, com vista à regularidade de conexão entre os modos de comportamento e os significados a eles atribuídos, a fim de que o investigador reconheça a aceção de um comportamento quando for produzido; quanto ao paradigma interpretativo, o objeto de análise é enunciado como ação que inclui o comportamento físico, os significados que lhes são dados e os agentes participantes. “O objeto da investigação social interpretativa é a ação e não o comportamento” (Everston & Green, 1986, p. 127). Neste sentido, a epistemologia interpretativa centra-se em como os indivíduos atribuem significados às suas ações e ao seu universo.

“A rutura” de certos esquemas mais tradicionais – quer a nível epistemológico, quer a nível metodológico -, temos assistido, sobretudo nas últimas décadas, ao surgimento de distintas linguagens científicas, de uma pluralidade de posições epistemológicas e de novas perspetivas de investigação”, (Morgado, 2012, p. 25). Porém, para o mesmo autor, o pluralismo teórico possibilita a convivência e a convergência de diferentes perspetivas e formas de ver o mundo, que permite diversas conceções para um mesmo problema e estimula o desenvolvimento de uma série de modelos de investigação. Esta perspetiva é corroborada por alguns autores como Evertson e Green (1986); Huberman (1984); Léssard-Hérbert, Goyet & Boutin (2005) concordam com as convergências existentes entre as diferentes abordagens e consentem benefícios em harmonizá-las numa mesma investigação. Miles e Huberman, (1984) advogam que as duas abordagens de investigação representam um *continuum* epistemológico entre as pesquisas qualitativas e quantitativas, pois são poucos os investigadores que não se socorrem da combinação das duas.

Para estes autores, as discussões existentes acerca das diferenças paradigmáticas possibilitam a construção de entraves para o desenvolvimento satisfatório das questões metodológicas de caráter pragmático, porém no labor da trajetória investigativa complementam-se.

Na mesma esteira Morgado (2012) defende “modelos” ou “paradigmas” ancorados nas investigações no âmbito da esfera da educação, nomeadamente – o paradigma positivista, o paradigma interpretativo e o paradigma crítico. O paradigma positivista, também designado por paradigma racionalista, trata de uma filosofia positivista, com o desígnio de explicitar os fenómenos, para formular leis gerais, cujo intuito é estabelecer regularidades ou leis de aplicação universal, ao mesmo tempo que indica uma orientação normativa da ciência. Este paradigma responsabiliza-se pelo controlo empírico e do domínio técnico, com o fim de avaliar os resultados de ensino em termos de eficácia. Em termos metodológicos opta por técnicas de índole quantitativa.

O paradigma positivista em confronto com o paradigma interpretativo, designado frequentemente por paradigma qualitativo, hermenêutico, fenomenológico, antropológico ou etnográfico, remete-nos a discussões intensas, partindo do princípio, de que o paradigma interpretativo surge à luz das críticas feitas ao positivismo, e preocupa-se em penetrar no universo individual dos sujeitos e compreender os significados e os sentidos que atribuem às situações.

Segundo Morgado (2012)

Este paradigma apoia-se nas estratégias metodológicas de carácter qualitativo e participativo. Sendo fundamentais os procedimentos hermenêuticos e a tentativa de compreensão da realidade tal como é vivida pelos sujeitos, ao procurar desvelar as suas intenções crenças, motivações e outras características não diretamente observáveis, constituem uma mais-valia para a mudança e aperfeiçoamento dos processos educativos (p. 42).

Deste modo, não é nossa pretensão fazer uma abordagem extensiva em torno do debate entre as investigações qualitativas e quantitativas, como advoga Esteves (2006), “a este respeito pensamos que a pluralidade de paradigmas de investigação para tratar os problemas investigativos é defensável face a complexidade de fenómenos que temos pela frente: tanto importa descrevê-los, compreendê-los e interpretá-los com rigor” (p.105).

Assim, centramos a atenção em alguns aspetos que pensamos ser relevantes abordar sobre a investigação qualitativa, tendo como finalidade o objeto de estudo em análise.

Embora neste estudo se privilegie uma investigação de carácter qualitativa, não se

dispensará a utilização de dados de cariz quantitativo numa perspetiva de complementaridade.

Para Creswell (2007) uma abordagem qualitativa adequada pode assumir diversas modalidades: narrativa, fenomenológica, *Grounded Theory*, etnográfica, ou estudo de caso. Assim, adverte para a necessidade de os investigadores colocarem questões de modo comportamental, partindo da identificação do evento, operacionalidades a considerar, a fim de selecionar a abordagem ideal a utilizar.

Quanto à investigação narrativa, Bolivar (2002) entende-a como a qualidade estruturada da experiência percebida e vista como um relato, captando a riqueza e os detalhes dos significados nos assuntos humanos, tendo como base as evidências do mundo circundante. Reconstrói-se a experiência refletindo sobre o vivido e dando significado ao sucedido. Por sua vez, a investigação fenomenológica tenta compreender o significado que têm os eventos e interações para pessoas comuns, em situações particulares.

O estudo etnográfico é outra abordagem de natureza qualitativa surgida no âmbito da Antropologia no início do século XX. Como processo implica a observação do grupo e a observação participante. Recentemente, outras escolas enquadram-se no seu campo como o funcionalismo estrutural, a etnometodologia, a teoria crítica e os estudos culturais ou o pós-modernismo. Este estudo visa compreender as relações culturais, sistemas de organização, condutas, experiências e costumes de sociedades como objeto de análise. Tem como objetivo compreender os fenómenos educativos envolvendo o investigador na cultura local. Também, é entendida como simples descrição da vida escolar pelo investigador.

Na mesma ordem de ideias, a etnociência é a outra metodologia de investigação qualitativa que: Investiga a interpretação dos mapas mentais que um conjunto de pessoas seguem na interação diária. Também é entendida como o sistema de procedimentos que estuda a cultura dos povos, e como os mesmos atribuem significados às suas práticas, crenças, comportamentos, emoções, fenómenos que não são materiais, mas, do intelecto humano (Tuckman, 2012, p. 686).

A etnociência é também denominada por²⁵ etnografia de conhecimentos culturais, ciência dos

²⁵Acedido aos 26 de outubro de 2013, em :www.recantodasletras.com.br

conhecimentos culturais, movimento pedagógico multicultural e pluriétnico. Esta característica evidencia-se neste estudo, pois ao longo de todo o estudo empírico tivemos de recorrer ao contexto para compreender o quadro conceptual em que se situavam os alunos, bem como compreender as mensagens por eles transmitidas, para uma análise situada dos dados coletados.

O estudo de caso, é uma “estratégia investigativa através da qual se procuram analisar, descrever e compreender determinados casos particulares (de indivíduos, grupos ou situações)” (Morgado, 2012). Para Yin (2005), o estudo de caso é um modo de investigar sobre um tópico ou um tema empírico, podendo ser aplicado a múltiplas situações no campo das Ciências Sociais.

Por seu turno Mckernan (1999) define o estudo de caso “como um estudo fenomenológico em que se tenta representar o mundo tal como os participantes e o investigador o experimentam, logo se centram mais na profundidade do que na amplitude da situação, (...) orienta-se mais para o processo do que para o produto (p.98).

A designação do presente estudo como *qualitativo* converge igualmente com o ponto de vista de Creswell (2007) combinado com a definição de Bogdan & Biklen (2006, pp. 47-51), que indicam cinco características fundamentais da investigação qualitativa: 1) a fonte direta de dados aproxima-se de um contexto natural, constituindo o investigador o instrumento principal; 2) é descritiva; 3) os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos; 4) os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva; 5) a busca de significado é de importância vital na abordagem qualitativa.

A preocupação da autora deste trabalho centrou-se na obtenção direta dos dados, visando a compreensão profunda da progressão de ideias dos alunos das diferentes escolas, para compreender o que os participantes pensam e dizem nos contextos onde realizam as suas práticas, com a intenção de captar e perceber a realidade e as questões contextuais. Um investigador estranho ao contexto dificilmente obteria tais informações (Burgess,1997). Por outro lado, visou também descobrir convergências entre diferentes casos (Léssard-Hébert, Goyette & Boutin, 2005). Isto implicou um profundo controlo do âmbito de investigação, concernente à definição das unidades ou categorias de observação e da escolha dos casos a estudar. Segundo Yin (2005) o estudo de caso apresenta as

seguintes características: estuda um fenómeno atual no contexto real, particularmente quando se encontram indefinidos os limites entre o evento e a realidade.

Neste estudo o investigador está pessoalmente envolvido em estudos profundos de casos específicos. Trata do seu campo de investigação a partir de dentro. A sua atitude compreensiva implica uma participação ativa no mundo dos agentes observados e um estudo perspicaz de carácter introspetivo (Léssard-Hébert, Goyette & Boutin, 2005).

Por fim, maior relevância atribui-se à *Grounded Theory* nas pesquisas em cognição histórica, sendo, entre as metodologias qualitativas, a que tem sido mais inspiradora, e conforme esta abordagem, enaltece o significado de uma experiência para um grupo de indivíduos; não sendo preestabelecida é concebida e fundamentada nos dados das pessoas que participaram nas experiências.

A *Grounded Theory* é um método de investigação essencialmente qualitativa que através de um conjunto de procedimentos sistemáticos realiza indutivamente uma teoria em torno de determinado evento (Strauss & Corbin, 1998). Também Bogdan & Biklen (1998) consideram esta metodologia como uma forma modificada de indução analítica em que a teoria inicial é desenvolvida cedo como uma “hipótese de trabalho” que depois é “testada” em diferentes casos para desenvolver as propriedades das proposições condicionais.

A *Grounded Theory* é uma investigação que tem levantado acesos debates no sentido de que alguns estudiosos consideram-na de natureza apenas qualitativa e outros não. Desenvolvida na área da Sociologia por Glasser & Strauss em 1967, consiste na explicitação geral da teoria de um processo, interativo entre os agentes, interligando categorias de informação com base nos dados coletados dos sujeitos. Contudo, contribuíram para o seu desenvolvimento diversos autores, nomeadamente: Park, Dewey, Mead, Hughes, Blumer, Corbin entre outros, respetivamente, no que diz respeito:

- a) à necessidade de ir ao terreno para perceber o que se passa;
- b) à relevância da teoria tendo como suporte o contexto para a realização disciplinar;
- c) à natureza da experiência de se fazer constantemente num processo contínuo;
- d) a participação ativa das pessoas para compreenderem a si mesma e o mundo em que

vivem;

- e) realça-se o processo de transformação e a volubilidade e complexidade da vida;
- f) às interações entre condições, significado e ação.

Nesta metodologia, a transformação e alteração do contexto que é construída pelas pessoas constitui a preocupação de recorrer ao empírico de forma processual e recíproca. Sendo uma teoria organizada de forma sistemática e transitória requer análise constante, sustentada através da recolha de dados pertinentes ao estudo. Interação, numa relação recíproca e contínua da análise de dados.

O método da *Grounded Theory* assenta em três características fundamentais: enfatiza a variável, a mudança e a interpretação. Os seus procedimentos são sistemáticos, regem-se por normas e princípios, que lhe atribui valor acrescentado como método científico. A par disto, apresenta conceitos indicados para que os seus estudos sejam determinados como pesquisa científica: a significância, a compatibilidade de teoria-observação, a generalização, a consistência, a reprodução/replicação e o rigor.

Em relação à questão da reprodução/ replicação da pesquisa, supõe-se que seja mais credível se as conclusões do estudo original forem reproduzidas. Todavia, para Strauss & Corbin (2008), mesmo que se possam criar todas as condições originais, dificilmente se replica um estudo, ou se realiza uma investigação experimental que possa controlar todas as variáveis externas, tratando-se de teorias que trabalham com fenómenos sociais/psicológicos. Pode-se sempre considerar a possibilidade de replicação do estudo se partir do mesmo ponto de vista teórico original e obedecendo-se às mesmas normas de coleta e análise de dados, acrescentando um grupo da mesma natureza de possibilidades, para que outro investigador possa realizar a mesma explicação teórica. Caso haja diferenças relevantes, os dados e as condições da operação de cada caso devem ser reanalisadas.

A proposta da *Grounded Theory* passa por particularizar o meio em que se produziu um conjunto de ação/interação respeitante a determinado evento e aos resultados provenientes deste processo. Assim, a generalização é possível para situações específicas. Não obstante, quanto mais sistemática e generalizada for a amostra, mais condições e variações serão reveladas e consideradas na construção da teoria, assim maiores garantias se apresentam de generalização, incisão e

capacidade de antecipação (Strauss & Corbin, 2008).

Esta metodologia aponta a necessidade clara de construção da teoria e não de pura descrição como acontece noutras abordagens e /ou metodologia (os estudos etnográficos-descritivos e/ou fenomenológicos). Segundo o ponto de vista etnográfico e fenomenológico, a descrição é encarada como síntese de palavras retiradas dos próprios dados conforme determinado tema, existindo pouca interpretação de dados, sem preocupação de criar um esquema conceptual em que os diferentes temas sejam relacionados. A teoria, por sua vez, utiliza dados similares e categoriza-os conceptualmente, ou seja, interpretam-se os dados e os significados são relacionados, visando-se a criação de um modelo conceptual dos significados e das relações entre esses mesmos significados (Gago,2007).

Defendendo uma perspectiva de construtivismo social Charmaz (2006) citado por Pinto (2011) tratou um único processo ou categoria central, que abrange diferentes espaços, várias realidades e profundidades perspicazes de feitos únicos; alinhado à abordagem interpretativa da investigação qualitativa com características normativas flexíveis, um enfoque na teoria realizada em dependência do ponto de vista do investigador, uma aprendizagem que privilegia a experiência real dos factos e relações de poder e comunicação. Salienta os pontos de vista, valores, sentimentos e conjuntos de ideias dos sujeitos, em detrimento dos métodos de pesquisa, porém, descreve pormenorizadamente os procedimentos de coleta e encriptação de dados socorrendo-se à amostragem teórica. Esta técnica exige o papel ativo do investigador que ao tomar decisões ao longo do processo, questiona os dados e usa seus insights, valores pessoais e toda a sua experiência para desenvolver a pesquisa.

O principal objetivo da *Grounded Theory* é desenvolver teoria e, neste quadro, é imprescindível formular questões de investigação que diante da importância atribuída à mudança e ao processo tornam realizável a exploração do evento com perspicácia. Assim, a questão de investigação deve ser aberta, contudo, sem a pretensão de incluir todas as possibilidades. As questões de investigação, na *Grounded Theory* centram-se no fenómeno a ser estudado, analisando o que se quer desvelar sobre certa temática, e vão sendo conduzidas durante o largo processo de investigação.

Para Strauss e Corbin (1990) as questões de investigação podem ser de três tipos:

- a) Questões Inter-relacionais – a análise da interação constitui o centro de observação;
- b) Questões Organizações – a resposta da organização é o centro e os dados podem ser coletados por entrevistas, análise documental e observações;
- c) Questões Biográficas – na qual o centro não constitui apenas as respostas presentes, mas toma em consideração o passado; os dados são coletados normalmente através de histórias orais.

Através da abordagem sistemática torna-se proveitoso o conhecimento e aplicabilidade da *Grounded Theory*. O produto do processo de recolha e análise de dados é uma *teoria* de nível substantiva construída pelo pesquisador em contacto com um problema específico ou uma população; os processos de codificação: aberta, axial e seletiva, possibilitam o investigador de registar ideias sobre a teoria em estudo. A investigação pode ter como objetivo a construção de teoria, todavia esta deve ser testada posteriormente para verificação empírica com dados quantitativos (Creswell, 2007). Com o problema a investigar formulado, parte-se para o desenvolvimento da investigação, e ao longo do processo, realiza-se o refinamento e especificação da questão inicial.

Segundo Strauss e Corbin (1990), os produtos de uma investigação podem ser usados para vários fins tais como:

- Esclarecer e elucidar resultados quantitativos;
- Providenciar informação;
- Orientar práticas;
- Servir fins políticos;
- Desenvolver conhecimento.

A codificação é entendida por Strauss e Corbin (1998) como um processo realizado por meio da análise pelo qual os dados são divididos, conceptualizados e integrados para estabelecer uma teoria. Narram minuciosamente um conjunto de procedimentos de codificação que descrevem com exatidão a *Grounded Theory* e que de forma refletida os pesquisadores devem utilizar:

- Construir ao invés de testar teoria;
- Fornecer aos pesquisadores ferramentas analíticas para lidar com vasta quantidade de dados brutos.
- Ajudar os analistas a considerar significados alternativos dos fenómenos;

- Ser sistemático e criativo ao mesmo tempo;
- Identificar, desenvolver e relacionar os conceitos que são os blocos de construção da teoria (p.13).

A ordenação conceptual consiste na organização dos dados em distintas categorias conforme os seus atributos e dimensões, que é precursora da teorização (Strauss e Corbin, 2008). Esta implica não só a criação ou a intuição de conceitos, mas também a sua enunciação num esquema coerente, organizado e esclarecedor. Tais conceitos devem ser investigados e considerados sob vários pontos de vista, assim como seu envolvimento numa teoria, o que abrange a tomada de decisões e ações em diferentes questões durante o processo de investigação e a hipótese alterada ou posta de parte, caso haja necessidade. No final, espera-se que o pesquisador tenha desenvolvido sistematicamente os resultados da análise realizada.

Para os autores, a codificação é um processo dinâmico e flexível. A codificação aberta constitui o primeiro passo, é analítico, através do qual os dados são divididos, examinados e comparados em relação às suas semelhanças e diferenças, para desvelar, nomear e desenvolver as ideias. A conceptualização ou abstração de uma nomeação que evidencia ideias ou acontecimentos, é essencial para a construção da teoria. Utilizam-se os procedimentos de análise comparativa, questões e instrumentos analíticos para dividir os dados e alcançar a profundidade almejada. Conforme se vão acumulando os conceitos, é aconselhável agrupar os termos mais abstratos, as categorias, permitindo o investigador resumir as unidades de análise. O facto de as categorias deterem em si o poder analítico, possuem capacidade para elucidar e conjeturar hipóteses. Identificada a categoria, a sua nomeação pode partir de um dos conceitos, do raciocínio do descritor, da literatura ou da codificação utilizada, torna-se mais fácil recordá-la, pensar sobre ela e atribuir-lhe atributos através da criação de padrões.

A “codificação axial” manifesta-se no processo de relação entre categorias e subcategorias, que se vão revelando à medida que se desenvolve a codificação, permitindo esclarecimentos mais detalhados e profundos dos eventos. A finalidade consiste em agrupar os dados divididos ao longo da codificação aberta. Estas codificações apresentam objetivos distintos, no entanto, não apresentam

etapas analíticas sequenciais.

Ao longo da codificação axial, o pesquisador tenta responder questões do tipo porquê, como, onde, quando, e com que resultados e ao fazê-lo descobre interligações entre as categorias. Isto possibilita a contextualização do evento, a identificação dos meios através dos quais se revelam, e a relação entre a estrutura e o processo pela utilização da ferramenta analítica, designado paradigma, que auxilia a coligir e ordenar os dados sistematicamente. Tal como na codificação aberta, na codificação axial, o investigador continua a colocar questões criadoras e faz constantes comparações teóricas e prossegue utilizando instrumentos analíticos e instrumentos de registo, como quadros e diagramas conceptuais, que auxiliam a pensar em possíveis imbricamentos.

A codificação seletiva corresponde ao processo de integração e refinamento da teoria. Também conduz à decisão sobre a categoria central que revela o tema principal da investigação. Há possibilidade de esta surgir da lista de categorias existentes, declarando-se com frequência nos dados estritamente relacionados com outras categorias, o que possibilita uma elucidação coerente e consistente. A sua denominação deve ser bastante abstrata, de modo a ser usada em investigações desenvolvidas em outros campos substantivos possibilitando o desenvolvimento da teoria (Strauss & Corbin, 2008). Visto que é na integração com outros conceitos que o conceito é refinado analiticamente, a teoria desenvolve-se em profundidade e pode ser esclarecedor. Através do conceito é possível esclarecer a ideia central dos dados, também as ocorrências contraditórias ou alternativas em função da ideia central. Dá-se a integração durante o processo, partindo da primeira análise à redação final. Quando o investigador tiver o esquema teórico elaborado deve realizar o refinamento da teoria, designadamente, revisar a consistência interna e de coerência do esquema, a partir da categoria central, buscar lacunas, acabar as categorias pouco desenvolvidas, concernente à densidade, variabilidade, saturação teórica e restringir as excessivas, por fim, validar a teoria comparando-as em termos de dados brutos e verificar se os participantes se revêm neles (Strauss & Corbin, 1998).

2. Questões sobre o método de estudo

2.1. Amostra: Características e Critérios de seleção

Para a construção da amostra o primeiro passo a considerar foi a definição da população a partir da qual seria selecionada uma amostra.

Segundo Borg & Gall (1989) a população alvo é o conjunto de membros de um conjunto existente ou imaginário de indivíduos, acontecimentos, que se pretende estudar. Porém, a tarefa de selecionar o grupo de indivíduos que devem participar num estudo investigativo não é fácil e exige a utilização de critérios apropriados, visto que o processo de amostragem seleciona determinado número de sujeitos de uma população definida, a população alvo.

A população e a amostra foram selecionadas através da população acessível por amostragem não probabilística (de conveniência e intencional). No entender de Gall, Gall & Borg (2003) este tipo é o mais utilizado em investigação qualitativa em Ciências Sociais, dada a sua adequação ao estudo de indivíduos no seu meio natural.

Na investigação educativa recorre-se a diferentes procedimentos de recolha dos dados da população para constituir a amostra, classificando-se em dois grupos: Amostragem Probabilística e Amostragem não Probabilística (Ghiglione & Matalon, 1985).

Os tipos de amostragem probabilística (aleatória, sistematizada, estratificada, agrupada e sub-agrupada) fundamentam-se nas leis determinadas pelas teorias da amostragem.

Os tipos de amostragem não probabilística (de conveniência, por quotas, propositada, dimensional e bola de neve) não apresentam fundamentação estatística, dependem sobretudo dos critérios do investigador. Esta é vantajosa tendo em conta o tempo necessário para organização da amostra de um determinado estudo (Ghiglione & Matalon, 1985).

Nas diferentes etapas da investigação, considerou-se o método de amostragem não probabilístico por amostragem intencional (Hill e Hill, 2002, p.49) uma vez que, neste método os casos escolhidos são os casos facilmente disponíveis. Embora rápido e fácil, apresenta desvantagens relativas ao rigor e à desconfiança de que os resultados e conclusões apenas se apliquem à amostra e não à população. Precavendo esta situação, utilizou-se também o estudo de *caso múltiplo* que não é

mais do que um estudo de caso em que o investigador trabalha com dois ou mais sujeitos, situações ou bases de dados, embora o objeto de estudo seja comum, segundo (Morgado, 2012). Utilizou-se igualmente, amostragem intencional em que o investigador escolhe deliberadamente os seus respondentes. A seleção dos sujeitos é proposital, conforme critérios e interesses científicos, obedecendo a características diversas ponderadamente escolhidas pelo investigador. Porém, o pesquisador fundamentará a inclusão de pessoas no estudo baseado em várias variáveis (sexo/género; faixa etária, nível de escolaridade; extrato sócio-económico, credo religioso, posição no grupo familiar, participação em instituições, etc). E amostragem por critério de homogeneidade fundamental no qual os sujeitos abrangidos e envolvidos possuem pelo menos uma característica comum a todos; a característica-chave que os une é a temática da investigação.

O estudo empírico e as suas diferentes fases de aplicação revelaram como as questões de pertinência, validade e fiabilidade foram tidas em consideração ao longo da pesquisa.

De Ketele et al (1989) defendem a pertinência como a característica mais ou menos apropriada que se inscreve na linha do objetivo visado. Quanto à validação, o mesmo autor denota que é o grau de adequação entre o que se pretende fazer (avaliar ou recolher informação) e o que se faz realmente. Por fim, entende-se por fiabilidade a qualidade que consiste em encontrar os mesmos resultados, quer em pessoas diferentes quer numa mesma pessoa em momentos diferentes, quer por uma nova pessoa em relação a um protocolo definido, etc. (De Ketele & Roegiers,1993). Outros autores (Brannen,1992; Gall, Gall & Borg, 2003) referem que a validade da teoria pode ser testada através de estudos empíricos de replicação envolvendo um ou mais casos; se for suportada pelas replicações, a teoria identificará a população de indivíduos a quem se aplica.

As preocupações acima mencionadas justificam a intencionalidade na seleção do campo de estudo, pelo facto de as escolas seleccionadas terem surgido à luz da Reforma Educativa em vigor em todo território nacional e, constata-se no seu Currículo, pela intenção de que os atores do processo utilizem métodos ativos como sugere o construtivismo:

O conhecimento implica sempre um processo de reconstrução e construção no qual o sujeito, em interação com os outros, tem o papel de ator e autor. Essa construção é consentânea com os processos de desenvolvimento e

maturação do indivíduo, a sua marcha no sentido de uma autonomia cognitiva e ética em colaboração com os seus pares (INIDE, 2013).

Deste modo a “aula construtivista” embora seja uma metodologia “virgem” no contexto em abordagem, não estaria muito aquém das práticas legalmente propostas, pelo que esperávamos ser bem acolhidos e enquadrados em relação ao objetivo de pesquisa em vista.

Neste sentido, para a presente investigação, o processo de amostragem recaiu sobre uma amostragem não probabilística, ou amostragem intencional propositada, dada a natureza predominantemente qualitativa do estudo.

2.2. Técnicas e instrumentos de recolha de dados

No campo das ciências sociais, frequentemente apela-se a uma combinação de variadas técnicas para o desenvolvimento de uma investigação. A qualidade e o sucesso de uma investigação dependem em grande parte, das técnicas e dos instrumentos de recolha de dados utilizados.

De Ketele e Roegiers (1993) entendem a recolha de informações como um “processo organizado posto em prática para obter informações junto de múltiplas fontes, com o fim de passar de um nível de conhecimento para outro nível de conhecimento ou de representação de uma dada situação, no quadro de uma ação deliberada cujos objetivos foram claramente definidos e que dá garantias de validade” (p.17).

As características da população específica, relacionadas com a realidade angolana, da escola e da metodologia utilizada nas aulas de História, os trabalhos desenvolvidos sobre a aula construtivista em escolas com diferentes perfis de saída, foram observados, para o alcance dos objetivos preconizados.

Nas metodologias qualitativas no campo das Ciências Sociais as técnicas de recolha de dados agrupam-se geralmente em três grandes tipos: o *inquérito*, por entrevista (inquérito oral) ou por questionário (inquérito escrito); a observação direta ou participante, e a análise documental.

De acordo com Quivy e Campenhoudt (1998), a técnica de inquérito por questionário é utilizada por:

Tratar-se de um método especialmente adequado para o conhecimento de uma população enquanto tal: as suas condições e modos de vida, os seus comportamentos, os seus valores e as suas opiniões. Como, para análise de um fenómeno social que se julga poder apreender melhor a partir de informações relativas aos indivíduos da população em questão (p. 189).

Realizou-se o questionário para recolher e analisar as ideias prévias dos alunos desde o estudo exploratório ao estudo final. Neste sentido, ao longo dos diversos estudos em etapas diferentes, as questões orientadoras, permitiram ao professor, desafiar continuamente o aluno a dar voz às suas ideias e procurar entendê-las, através da colocação de questões, que provocou nos sujeitos a construção da sua própria aprendizagem.

O inquérito foi estruturado em duas partes, na primeira parte da primeira página, apresentava a ficha da caracterização pessoal dos alunos que não violava o princípio da confidencialidade dos sujeitos. Na segunda parte apresentava-se o questionário contendo perguntas abertas, para indagar sobre os indicadores de ideias dos alunos em torno dos conceitos dos problemas da História da África, isto é, no estudo exploratório, e sobre os conceitos Invasão e Partilha, durante os estudos pilotos e o estudo final, o que originou o confronto de ideias entre colegas e entre o professor e alunos.

As respostas foram recolhidas no final de cada aula, ou no final de uma sequência de aulas, conforme o plano de aulas.

Também foi aplicado o questionário (Apêndice 6), aos quatro professores, sendo dois experientes e dois estagiários, com a pretensão de complementar os dados recolhidos através das entrevistas. Assim, procedeu-se tendo em atenção que constitui a principal técnica de recolha de dados em investigação no âmbito da Educação Histórica, e porque a sua aplicabilidade é mais pragmática, permitindo examinar e codificar uma vasta quantidade de dados. Por outro lado, visou-se colher as ideias dos quatro professores sobre a aplicabilidade da aula oficina em contexto angolano, pois durante a investigação, um dos professores experientes, participou da experiência como observador não participante.

Os questionários foram distribuídos aos quatro participantes, colocando de fora a necessidade de recolhê-los imediatamente. Para tal estabeleceu-se um limite de tempo, para que os mesmos

fossem devolvidos, evitando o constrangimento do inquirido responder à pressa, e o fizesse quando o pudesse fazer, no local que lhe conviesse, como afirma De Ketele & Roegiers (1993). Não houve dificuldade na recolha dos inquéritos por ter sido aplicado a uma amostra reduzida, facultado também pelo facto dos participantes fazerem parte do convívio da investigadora, tornando-se pragmático o processo de recolha de dados.

O guião do questionário foi estruturado em duas partes (Apêndice 6). A primeira parte visou conhecer as características dos sujeitos da amostra da investigação, concernente à instituição laboral, sexo, idade, anos de trabalho, habilitações académicas e anos que leciona. Atendendo que era um inquérito por questionário que pretendia perceber em que medida a aula oficina era uma metodologia frutuosa no contexto em abordagem, não se pretendeu articular as variáveis atrás indicadas, mas sim, buscar possibilidades de analisar determinadas lógicas referentes às repostas dadas às questões colocadas. Para tal, tomou-se como ponto de partida, o objetivo da investigação para a elaboração de um inquérito por questionário composto por seis questões abertas, com intuito de dar liberdade ao inquirido de responder como lhe aprouvesse às questões colocadas.

Importa salientar que estes professores estagiários além de serem estudantes em fase de estágios no Instituto Superior de Ciências de Educação, são já professores experimentados com anos de trabalho que oscilam entre 5 a 18 anos nos diferentes níveis de ensino (Ensino Primário e Secundário, respetivamente). Os professores estagiários situam-se na faixa etária entre 26 a 45 anos, um com 1 ano de conclusão do curso de Licenciatura e o outro encontra-se a desenvolver o trabalho de fim de curso, na área de História, respetivamente. Os professores experientes encontram-se na faixa etária entre 35 a 42 anos com o Curso de Licenciatura em História concluído entre 16 a 13 anos. Este método possibilitou aferir com maior objetividade o que era pertinente e desejado neste estudo a partir de respostas apresentadas pelos alunos (Cervo & Bervian, 2002). As dimensões consideradas para o efeito foram: a atuação do professor e a ação dos alunos durante a “Aula oficina”. Através deste método, o investigador pode perceber como é que os alunos expõem as suas ideias sobre os conceitos abordados e simultaneamente compreender os significados que estes conceitos têm para os sujeitos, com objetivo de interpretar as informações obtidas durante as experiências.

Nesse sentido, os objetivos específicos ao longo do estudo empírico foram predefinidos, sendo na fase do estudo exploratório através de duas questões orientadoras, e no estudo piloto através de quatro questões, respetivamente. Como advertem Munn & Drever (1995) ao usar um questionário, o investigador deve ter muito claros os seus objetivos, sabendo se pretende informação descritiva acerca de um problema. O importante é considerar as vantagens de um determinado método em relação às questões de investigação e a discussão que se pretende fazer acerca dos resultados.

As informações obtidas através do questionário foram também analisadas através da técnica de análise de conteúdos. Assim, durante as diferentes fases do estudo, optou-se pela construção de uma matriz que sintetiza as ideias-chave dos interlocutores concernentes às categorias emergentes desde o estudo exploratório até ao estudo final.

O passo seguinte consistiu na análise das respostas dos alunos, observando sempre o facto de que a reflexão em torno da natureza do conhecimento histórico é indispensável para as conceptualizações dos sujeitos, no sentido de documentar uma análise provisória das práticas letivas decorrentes em Angola. As ideias emergentes desta análise foram determinantes para indicar-nos pistas para a construção do quadro conceptual do objeto em estudo, ao mesmo tempo que visou privilegiar através do raciocínio indutivo a compreensão às questões relevantes do contexto em estudo para a prossecução da investigação.

A entrevista e observação foram utilizadas de modo combinado, como outra forma de recolha de dados respeitante ao objeto de análise.

A entrevista no campo da investigação qualitativa tem como objetivo coligir dados para apreender ao pormenor os sujeitos da investigação, a partir dos seus próprios pontos de vista, tentando-se também explicar os significados que os sujeitos atribuem às suas experiências.

De Ketele e Roegiers (1993) consideram a entrevista como:

Um método de recolha de informações que consiste em conversas orais, individuais ou grupo, com várias pessoas selecionadas cuidadosamente, a fim de obter informações sobre factos ou representações, cujo grau de pertinência, validade e fiabilidade é analisado na perspetiva dos objetivos de recolha de informações (p.22).

Segundo Kvale (1996), na entrevista há determinados aspetos que se deve tomar em consideração. Assim, uma entrevista gira normalmente em torno de um tema e de objetivos definidos com anterioridade e cuidadosamente. O investigador encara o desafio de entender os significados da mensagem que lhe é transmitida, sem se preocupar em quantificar a informação, mas procurar um conhecimento qualitativo.

A intenção da entrevista foi centrada na seleção de professores que lecionam a disciplina de História, nas duas escolas selecionadas, sendo uma turma da 10^a classe do Magistério Primário e a outra, do Curso de Ciências Económicas e Jurídicas, ambos do II Ciclo do Ensino Secundário; considerou-se também a seleção de professores estagiários do Instituto Superior das Ciências de Educação de Benguela do Curso de Licenciatura em História, frequentando o 3^o ano curricular, em fase de estágio.

As entrevistas foram realizadas presencialmente no contexto real dos entrevistados, num ambiente familiar, após a experimentação da “aula oficina”, na sala em que decorreu a aula, momentos após o término da experiência (Deketele & Rogeries, 1999). Foi utilizado o mesmo procedimento com os diferentes interlocutores.

Estes procedimentos permitiram à investigadora retirar das entrevistas, logo após a realização da aula (Quivy & Campenhoudt, 2008), informações e elementos de reflexão muito ricos e matizados. Instaurou-se uma verdadeira troca de informações, durante o qual o interlocutor exprimiu as suas perceções, interpretações e experiências sobre a “aula oficina” e o investigador através de perguntas abertas e das suas reações facilitou a expressão, conduzindo o interlocutor ao objetivo e aproveitou o máximo grau de autenticidade e profundidade.

Finalmente, Bogdan & Biklen (1994) fazem notar que a entrevista estruturada semi-estruturada, consiste no facto de a investigadora encorajar o sujeito para falar da experiência sobre a “aula oficina” e explora-a mais profundamente retomando os temas e tópicos que o respondente iniciou. Também denominadas por entrevistas em profundidade, dado que permite obter informações pormenorizadas em torno de “aula oficina” regularmente também são descritas como entrevistas não diretas (Chizzotti, 2000) como forma de recolher informações apoiados na liberdade de discurso do

interlocutor; não estandardizadas e abertas, obedecem um modelo de conversação amigável, e dependem da competência profissional do investigador (Taylor & Bogdan,1998). As entrevistas semiestruturadas (ou semidirigidas) por não serem completamente abertas nem guiadas por meio de respostas precisas, foram utilizadas pela investigadora, para orientar a recolha de dados do entrevistado, sem obedecer rigorosamente à ordem em que formulou as questões (Quivy & Campenhoudt,1998), pois a preocupação prendia-se com a criação de condições para que o entrevistado falasse abertamente, diminuindo deste modo a diretividade ao processo, ao garantir uma margem de liberdade aos inquiridos para abordar assuntos do seu interesse, sem deixar de respeitar os seus quadros de referência (Morgado, 2012).

Neste caso, a entrevista não diretiva foi adequada para explorar um campo de estudo novo como defendem Lessard-Hébert, Goyette & Boutin (1990, p.161):

É um processo preliminar que se revela indispensável quando o investigador se encontra perante uma situação a «desbravar». Ela vai permitir referenciar e classificar os problemas, os sistemas de valores, os comportamentos, os estados emocionais, etc. das pessoas; vai também possibilitar a elaboração das primeiras questões de trabalho e das hipóteses que um trabalho mais sistemático verificará posteriormente.

Para o caso da aplicabilidade da aula oficina, a entrevista não diretiva revestiu-se de distintas funções, no sentido de que era necessário tomar uma série de decisões, pelo que a perceção dos atores chave, servia-nos de indicadores, para a construção de instrumentos, técnicas e procedimentos a utilizar na experiência posterior.

Todas as entrevistas foram gravadas completamente, e decorreram em média entre 10 a 30 minutos e foram asseguradas as questões de privacidade. O objeto e os objetivos das entrevistas foram individualmente explicitados ao longo da preparação das aulas e antes da realização das entrevistas, efetivamente. A todos os entrevistados foi comunicado que as suas informações seriam transcritas, obedecendo regras próprias, considerando o anonimato das declarações e perspetivas sobre a metodologia em experiência desde a atribuição de nomes fictícios, entre outros.

A priori, todos os professores se mostraram disponíveis para participar do estudo e explicitaram

nas suas narrativas, o que significou experimentar uma metodologia inovadora bem como as suas vantagens e desvantagens.

Os conteúdos colhidos das informações dos interlocutores permitiram registos muito úteis ao estudo, que transformados em dados permitem perceber as práticas, as atitudes e as condutas dos professores, ao serem as testemunhas de uma nova metodologia, favorecendo a criação de diferentes quadros referenciais do professor no contexto em abordagem.

O Guião de Entrevista (Apêndice 5) teve como objetivo esclarecer e aprofundar alguns pontos observados no decorrer da experiência em sala de aula, em que a investigadora colhe a opinião do professor sobre a aula realizada. Por outro lado, quis estimular os intervenientes pelo facto de acederem ao seu convite em experimentar uma metodologia que pode constituir uma mudança de paradigma nas escolas em epígrafe e no contexto angolano. Este momento permitiu à investigadora alentar os professores no sentido de utilizar esta metodologia, pois exigirá deles a necessidade de procurar novas atitudes e soluções para os diferentes problemas com os quais se têm debatido, especificamente sobre a desmotivação dos alunos na assistência às aulas de História, bem como para construir um espaço de debate entre os alunos onde possam discutir e confrontar os seus pontos de vista, inquietações, e transformar aulas possivelmente monótonas em aulas reflexivas e interativas. Assim, o professor poderá questionar sobre si próprio, a sua atuação, funções, filosofia de trabalho, sendo sujeito e objeto da sua própria reflexão.

Outrossim, o professor precisa confrontar-se com outras formas de realizar o processo de ensino e aprendizagem pois é na discussão entre diferentes perspetivas que surgem novos panoramas de trabalho e se forjam competências profissionais úteis para solucionar os dilemas com os quais se debatem os intervenientes do processo de ensino e aprendizagem.

O Guião de observação de aulas (Apêndice 7) foi estruturado observando-se critérios definidos, para que, de acordo com Estrela (1994) e Cruz (2011), se atingissem graus satisfatórios de objetividade, bem como tornasse possível um “feedback” orientado para aspetos conceptuais específicos e neutrais do ponto de vista afetivo. Este guião, por um lado, permitiu que o professor em observação tomasse consciência de si próprio na ação real em sala de aulas, e pudesse rever recuos e

avanços, erros, desfasamentos e acertos ao longo de todo o processo da aula. Por outro lado, teve como intenção observar a atuação dos professores e alunos no processo de experimentação de uma nova metodologia de ensino e analisar a sua atuação num contexto específico de aulas, bem como as interações em que gravitam os intervenientes da experiência.

Estes procedimentos corroboram com as ideias de Cruz (2011), que advoga que na observação da aula se recolham informações sobre os alunos e os professores quanto às suas atitudes, reações, sequências de atividades realizadas e apreciações que se vão fazendo sobre as diferentes ocorrências, bem como outros elementos não previstos.

O Guião por nós utilizado foi adaptado dos diferentes quadros apresentados na obra de Estrela (1994), tendo em atenção a questão de validade em que instrumentos desta natureza devem ser devidamente validados. Esta utilização das questões aplicadas às entrevistas deveu-se ao facto de termos observado já o ponto de saturação nas respostas dos professores nas etapas anteriores. Não se constatava mudança nas conceções reveladas por alguns professores na aplicação da entrevista as várias fases do estudo, pois gravitaram em torno dos padrões “Metodologia”, “Cruzamento de fontes”, “Interação” e “Meio de ensino”. Pensou-se, então, alterar para um inquérito por questionário, onde o inquirido tem tempo para ler as questões com a devida atenção e pode respondê-las de forma consciente de acordo com a sua disponibilidade de tempo, dando-lhe a oportunidade de manifestar as suas respostas distantes do inquiridor.

A observação estruturada ou sistemática (Chizzotty, 2000) consistiu na coleta e registo de eventos observados que foram previamente definidos. O observador munido de uma listagem de comportamentos registou a ocorrência destes comportamentos num determinado período de tempo, classificando-os em categorias ou encriptando-os por meios de sinais.

A observação direta recaiu sobre a operacionalização do professor e da ação do aluno no exercício da aula oficina, obedecendo ao programa utilizado pelo professor, com o objetivo de compreender como se desenvolveu esta aula em contexto real da sala de aulas. Para tal, algumas estratégias foram observadas, para evitar o ónus do impacto da presença do investigador na unidade social em estudo e das ações de recolha de informação por ele realizadas. Tentou-se ao máximo

equilibrar as relações entre o observador e a realidade observável, ou seja, que o investigador fizesse parte daquela realidade ou estivesse familiarizado com o objeto de estudo (Silva & Pinto, 2009).

A análise da ocorrência observada deve resultar em descrições que se baseiem na frequência das incidências e assegurem a confiabilidade da narração pormenorizada, pois a observação sistemática centra-se em vencer as ilusões das percepções instantâneas e produzir um objeto que, com característica provisória, seja descrito por conceitos e estes possibilitem ao observador formular hipóteses explicativas a serem posteriormente verificadas e analisadas (Chizzotti, 1991).

Entende-se por observação participante aquela em que o observador participa na vida do conjunto por ele investigado. Pode ser designada por observação ou (método) etnológica ou antropológica, por ter surgido nestas ciências e, por ser, hoje, o método utilizado com maior frequência neste âmbito (idem). A observação participante é essencialmente, uma técnica de análise qualitativa da realidade, centrada na interpretação dos fenómenos, a partir das diferentes significações que os participantes atribuem as suas ações como refere Wilson (1977). O mesmo autor realça que, um cientista não pode compreender o comportamento humano senão perceber os modos sob os quais a pessoa estrutura o pensamento, sentimentos e ações, ou seja, o modo como os autores interpretam e atribuem significados ao seu universo.

A observação participada corresponde a uma observação em que o observador poderá participar, na atividade do observado, mas sem deixar de representar o seu papel de observador, sem perder o seu estatuto. Esta técnica se dirige para a observação de acontecimentos, atividades ou situações particulares, nas quais o investigador está focado.

Do ponto de vista funcional, a observação participada decorreu adequada aos princípios da observação participante em que a investigadora teve intervenção direta no processo pelo facto de integrar o grupo em que se desenvolve o seu estudo. Neste caso, a observadora instruiu o professor da classe em que realizava a experiência e na sequência observou a sua atuação em pleno exercício da atividade em contexto de sala de aulas. Wilson (1977) advoga que as bases sob as quais o indivíduo estrutura o pensamento, sentimentos e ações, bem como interpreta e atribui significado ao seu mundo levam o investigador a compreender o comportamento humano. Deste modo, pode-se considerar a

observação como um processo dinâmico do pensamento, que permite o investigador lidar com factos reais que constituem motivos da sua indagação.

Na observação participante, o observador toma parte como testemunha no estudo a ser realizado e coloca-se na posição de outros elementos do grupo que formam o fenómeno a ser estudado. O investigador integra-se como participante do estudo de modo direto e pessoal. Esta observação fornece os resultados importantes na obtenção de informações sobre comportamentos, discursos e eventos observáveis, mas que passam despercebidos à clara consciência dos agentes sociais (Silva & Pinto, 2009).

A observação não participante, segundo Machado, Alves & Gonçalves (2011), é:

a que se coloca o mais externamente possível relativamente ao cenário observável. Tenta passar despercebido, partindo do princípio que observador e objeto observável (tidos como sujeito e objeto da observação são duas realidades radicalmente distintas e disjuntas. Neste registo observacional, o professor observador/avaliador é um estranho e um intruso relativamente à aula ou evento pedagógico observado e é visto como tal pelos professores avaliados e pelos alunos. É, relativamente ao ambiente natural da aula, uma anomalia e uma perturbação (p. 35).

3. Análise qualitativa de dados

A análise de dados exige ponderar, padronizar, classificar, bem como aliar ou recombinar as evidências qualitativas e quantitativas para abordar as proposições iniciais de um estudo. Analisar as certezas manifestadas de um estudo não é uma tarefa fácil, particularmente, se as estratégias e as técnicas não tenham sido bem definidas (Yin, 2005).

Análise de conteúdo segundo Chizzotty (2000) “é um método de tratamento e análise de informações, colhidas por meio de técnicas de coleta de dados, consubstanciadas em um documento (p.98). Também é definida por Bardin (2009) como: um conjunto de técnicas de análises de comunicação tendente a obter procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (p. 44).

O objetivo da análise de conteúdo visou perceber criticamente os sentidos das descrições, seu conteúdo revelado ou disfarçado, as significações explícitas ou ocultas (Chizzotty, 2000), bem como transformar documentos com caráter qualitativo em dados quantitativos, com o propósito de clarificar resultados ao dar sentido à variabilidade de frequência encontrada nas categorias de análise que vão emergindo. A análise de conteúdo compreende uma intenção de analisar um ou mais documentos, com a pretensão de inferir o conteúdo a ele inerente, complexo, encoberto; desvelar o que está explícito como comunicação direta, procurando descobrir conteúdos escondidos. A análise de conteúdo não é um instrumento de medida, mas é também, um grupo de procedimentos diversos, englobando diferentes técnicas e objetivos como defendem (Sousa, 2005; Bardin, 2009), o importante nestes conteúdos não é o texto em si, mas o que eles podem conter, pois textos, discursos discursos e outros documentos, embora sejam modos de comunicação não são em si elementos com mensagens significativas com valor informativo.

Neste caso, Leis, Currículos, Programas de ensino, os planos de aulas, entre outros, respeitantes ao contexto em referência constituíram informação de valor inestimável para o processo de pesquisa.

A descodificação de um documento pode servir-se de diversos procedimentos para o entendimento do significado profundo das comunicações sinalizadas de modo convencional. A seleção da ação apropriada depende do material a ser analisado, das pretensões da investigação, bem como da orientação ideológica e social do analisador. Segundo Chizzotty (2000):

Tais procedimentos podem privilegiar um aspeto da análise, seja decompondo um texto em “unidades léxicas” (análise lexicológica) ou classificando-o segundo categorias (análise categorial), seja desvelando o sentido de uma comunicação no momento do discurso (análise de enunciação) ou revelando os significados dos conceitos em meios sociais diferenciados (análise de conotação), ou seja, utilizando-se de qualquer outra forma inovadora de descodificação de comunicações impressas, visuais, gestuais *etc.* (p.98).

Esta técnica busca reduzir a grande quantidade de informação que constitui uma comunicação a algumas características específicas ou categorias conceptuais que possibilitam a transição dos elementos descritivos à interpretação ou investigar a compreensão dos agentes sociais no contexto

natural em que produzem as informações, constatando a influência desta realidade, na classe e na forma de apresentação desse conteúdo.

Síntese do capítulo

Neste quinto capítulo abordaram-se as fundamentais opções metodológicas no campo de investigação das Ciências Sociais como parte integrante da investigação educativa, com particular realce nas investigações de carácter qualitativo, tomando-se em consideração as diferentes epistemologias, umas de índole positivista e outras interpretativas que se reflete no discurso entre a investigação qualitativa e a quantitativa. Apresentam-se, também, as opções para os critérios e seleção da amostra, a metodologia da recolha de dados (tipos de amostragem, técnicas e instrumentos), para dar resposta às questões de investigação e aos métodos de análise de dados, com destaque para o da *Grounded Theory*.

CAPÍTULO V: MÉTODO DO ESTUDO

“Em História exige-se competências não só aos alunos numa conceção de progressão gradual em diferentes níveis de escolaridade, mas também aos cidadãos comuns, aos professores de História ou aos historiadores”.

Barca (2004,p.1)

Neste quinto capítulo cartografa-se as opções metodológicas tomadas em consideração a partir da definição do problema e das questões de investigação. Apresenta-se as diversas fases pelas quais se desenvolveu o estudo empírico, desde o estudo exploratório e os três estudos pilotos até ao estudo final, no sentido de procurar compreender gradualmente os constructos produzidos pelos alunos e professores ao longo da experiência da aula oficina. Caracteriza-se a população e a amostra participante, descreve-se as técnicas de investigação, os instrumentos e procedimentos de aplicação no terreno para obter pistas sobre como «*construir conhecimento histórico em contexto angolano: um estudo em torno de uma experiência “de aula oficina”*».

1. Problemas de investigação

Com esta investigação pretendeu-se perceber que ideias em História podiam revelar os alunos, sob orientação do professor diante de uma experiência de “aula oficina” com carácter construtivista, uma metodologia virgem no contexto em foco. Neste sentido, formulou-se um problema de investigação que encerra dois enfoques:

- *Será possível, e de que forma, implementar com sucesso uma aula construtivista de História (aula oficina) em contexto angolano?*

- *Que tipos de ideias em História manifestam os alunos no ambiente de uma aula oficina em contexto angolano?*

1.1. Questões para o processo de investigação

Sendo um projeto de investigação que privilegia a cognição histórica, com o objetivo de indagar que possibilidades há e de que formas se pode implementar com sucesso uma aula construtivista de História (aula oficina) em contexto angolano e que tipos de ideias manifestam os alunos nesse processo de aprendizagem, o desenvolvimento do estudo procurou dar resposta às seguintes questões/necessidades de investigação, com vista a explicitar melhor o sentido do estudo em abordagem:

1. Diante das mudanças curriculares implementadas com a reforma educativa, que conteúdos escolares foram privilegiados e que paradigmas nelas se revelam?
2. Que conceções em História revelam os alunos para a construção do seu próprio conhecimento à luz da “aula-oficina”?
3. Em que perspetivas filosóficas se apoiam os professores e alunos para a construção do pensamento histórico?
4. Em que perspetivas educacionais se apoiam os professores para o planeamento e implementação das aulas de História?
5. Que ideias manifestam os professores sobre a aula oficina à luz da investigação no campo da Educação Histórica?

1.2. Desenho do estudo

Tendo em conta os vários pressupostos e várias opções de pesquisa, este estudo empírico é de natureza descritiva e essencialmente qualitativo, o que significa que se preocupa em entender em profundidade o fenómeno em análise. Muito mais do que descrever pormenores, interessou-nos sobretudo compreender o pensamento histórico educacional dos intervenientes na experiência de aula oficina.

Foi privilegiada a interpretação dos dados através de uma análise indutiva inspirada, por tentativa, na abordagem do método da *Grounded Theory* (Strauss & Corbin, 1998) no sentido de uma conceptualização de situações e ideias complexas em estudo.

Para a construção da amostra o primeiro passo a considerar foi a definição da população a partir da qual seria selecionada a amostra participante de cada fase do estudo empírico.

A definição da população relaciona-se com as condições que caracterizam um dado grupo e a delimitação das suas fronteiras, com vista a clarificar as características dos sujeitos que vão integrar ou não o estudo. Assim, selecionou-se uma amostra participante que possui as características essenciais da população escolhida.

Apesar de não se pretender efetuar generalizações dos resultados neste estudo, a opção pela seleção dos sujeitos que compõem a amostra está relacionada com a evidência de que os referidos elementos manifestam alguma representatividade do todo integrante podendo facilitar, através da análise aprofundada de respostas dos sujeitos, a compreensão do problema em foco, tal como Bogdan & Biklen (1994) justificam: porque se pensa que estes (indivíduos particulares) facilitam a expansão da teoria em formação.

Considerou-se a população acessível deste estudo:

✓ Na etapa exploratória e na 1ª etapa do estudo piloto, um universo constituído por alunos de uma Escola do Segundo Ciclo do Ensino Secundário vocacionada para Formação de Professores para o Ensino Primário com uma população correspondente a 264 alunos. Os motivos da seleção desta população deveram-se ao facto de os alunos formados nesta escola, terem como perfil de saída, poderem lecionar aulas em todas as disciplinas do ensino primário, desde a iniciação à 6ª classe (cf. Capº. II). Por outro lado, estes formandos deverão dominar um conjunto de dez disciplinas consideradas fundamentais para o desenvolvimento harmonioso e integrado das crianças.

✓ Na 2ª etapa do estudo piloto, reformulou-se a população e amostra participante. A população focalizada era de 909 alunos, a frequentar a escola do II Ciclo do Ensino Secundário do curso de Ciências Económico – Jurídicas. Esta população pode seguir estudos universitários em várias áreas de conhecimento ou preparar o ingresso no mercado de trabalho (Direito / Economia). A razão

de se atender a uma nova população estudantil assentou na preocupação de efetuar uma análise mais abrangente de tipo qualitativo. Esta escola abrange alunos provenientes de toda a província, de todos os estratos sociais, englobando o meio urbano, mas com maior incidência do meio rural. A experiência decorreu com a participação de dois professores estagiários, um professor experiente e a investigadora, autora deste estudo.

1.3. Participantes nas várias etapas do estudo

Na etapa do estudo exploratório e na 1ª etapa do estudo piloto, a amostra participante incidiu numa turma da 10ª classe. Esta turma era composta por 44 alunos da Escola do Segundo Ciclo do Ensino Secundário vocacionada para a formação de professores do ensino primário. A maior parte destes alunos incidiam na faixa etária dos 20 anos correspondente a 80%, seguindo-se percentualmente alunos com 21 anos (17,8%), conforme o quadro 7.

A professora da disciplina de História dessa turma lecionou as aulas em colaboração com a investigadora que efetuou, assim, uma observação direta participante.

Idades	Frequência	Percentagem
20	36	80,0
21	8	17,8
Total	44	100,0

Quadro 7. Amostra participante do estudo exploratório e da 1ª etapa do estudo piloto

Nas duas últimas etapas do estudo piloto (2ª e 3ª), a amostra participante focou-se na única turma de História da 11ª classe, constituída por 42 alunos a frequentar a Escola Secundária do II ciclo de Formação Geral do Curso de Ciências Económico-Jurídicas e de Ciências Humanas. Desta amostra participante (para observação direta) na recolha de dados, foram selecionados aleatoriamente 15 questionários para análise. Isto é, embora os 42 alunos tenham participado nas tarefas, considerou-se apenas os dados dos quinze primeiros questionários entre os que foram recolhidos. Desta amostra,

50% dos alunos apresentam 17 anos de idade, segue-se com 26, 2% alunos com idade correspondente a 18 anos, de acordo com o quadro 8.

Também participaram dois professores estagiários. De realçar que esta amostragem de docentes não aconselha um tratamento percentual dos dados, pela exiguidade da amostra.

No estudo final, manteve-se como amostra participante (para observação direta) uma outra turma de História da 11^a classe, constituída por 42 alunos a frequentar a Escola Secundária do II ciclo de Formação Geral do curso de Ciências Económico -Jurídicas e de Ciências Humanas. À semelhança das últimas fases anteriores, do total de alunos da turma foram selecionados aleatoriamente 15 para a recolha e análise dos seus questionários. O quadro 8 apresenta a distribuição por idades da amostra de alunos. No qual pode-se observar que maior parte dos alunos correspondente a (50%) incide na faixa etária dos 17 anos, seguindo-se outro grupo de alunos na faixa etária dos 18 anos, e outras idades distribuíram-se em menores percentagens.

Idades	Frequências	Percentagens
16	1	2,4
17	21	50,0
18	11	26,2
19	7	16,7
21	1	2,4
22	1	2,4
Total	42	100,0

Quadro 8. Amostra participante da 2^a etapa do estudo piloto ao estudo final

Participaram os dois professores estagiários e dois professores experientes como observadores participantes na experiência letiva.

1.4. Instrumentos e procedimentos de recolha de dados do estudo

Os instrumentos de recolha de dados são elementos fundamentais para o desenvolvimento de

uma investigação, uma vez que deles dependem, em grande parte, a qualidade e o sucesso da investigação. Esta foi uma das razões que levou a implementação de várias etapas do estudo empírico. Neste estudo aplicou-se na recolha de dados a técnica de inquérito por questionários e entrevistas, largamente utilizados no âmbito da educação Histórica (Barca, 2000; Gago, 2001, 2007; Castro, 2006; Simão, 2007; Solé, 2009; Pinto, 2011; Veríssimo, 2012), além da observação direta da experiência da aula oficina, técnica também utilizada em estudos anteriores (Lagarto & Barca, 2013):

- a) Questionário aos alunos incluindo um conjunto de atividades de tarefas escritas, contendo perguntas abertas com diversas características;
- b) Guião de entrevista aos professores no estudo piloto;
- c) Guião de Observação de aulas;
- d) Questionário (equivalente ao guião de entrevista) aos professores no estudo final.

2. Estudo exploratório

O estudo exploratório teve como objetivos fundamentais realizar um primeiro levantamento sobre a aplicabilidade da aula oficina, numa escola com alunos da 10^a a 14^a classes vocacionada para a Formação de Professores para o Ensino Primário em Angola. Procurou, nomeadamente, indagar se:

- A participação dos alunos em contexto de aula oficina é adequada e permite recolher dados sobre a construção do pensamento histórico por parte dos alunos;
- O modelo poderá ser frutuoso para a aprendizagem de História nesse contexto.

2.1. Caracterização dos participantes do estudo

A experiência teve lugar numa Escola do Segundo Ciclo do Ensino Secundário denominada Magistério Primário vocacionada para Formação de Professores para o Ensino Primário com uma população correspondente a 264 alunos. A amostra circunscreveu-se a uma turma da 10^a classe. Esta turma era composta por 44 alunos com idades compreendidas entre 20 a 21 anos, sendo 36 alunos com 20 anos equivalente a 80% e 8 alunos com 21 anos correspondente a 17,8%, conforme o quadro 7. Esta escola abrangia alunos provenientes de toda a província de Benguela, de vários estratos sociais,

englobando o meio urbano, mas com maior incidência no meio rural. Isto é, a escola tem um contexto cultural de alunos provenientes de estratos sociais abertos a uma mudança para o desenvolvimento. A experiência decorreu com a participação da professora de História dessa turma e da investigadora autora deste estudo.

2.2. Técnicas de recolha de dados

Este estudo, de itinerário inicial utilizou como técnicas de recolha de dados o inquérito por questionário (aos alunos) e a entrevista (à professora), bem como, adicionalmente, a observação direta participante da investigadora na experiência da aula.

2.3. Instrumentos e Procedimentos no terreno

A recolha de dados processou-se no contexto de implementação da aula oficina em torno da temática em estudo, “Problemas da História da África.”

Tendo em conta os conceitos a explorar na aula, elaborou-se um questionário contendo três questões colocadas aos alunos, com o objetivo de recolher as ideias prévias dos alunos no momento inicial do processo de ensino e aprendizagem sobre a temática em foco:

- Que problemas conheces sobre a História de África?
- O que entendes por mitos?
- Que problemas enfrenta a História da África e como ultrapassar tais situações?

Para apoiar as atividades nos vários momentos da experiência, selecionaram-se distintas fontes no seu formato e estatuto, nomeadamente: textos escritos por professores da escola e de manuais portugueses, assim como vários materiais retirados da internet, designadamente dois mapas sobre a África e dois textos escritos sobre a partilha da África, além de um quadro cronológico sobre a colonização da África. Todos estes materiais foram considerados fontes para a aprendizagem da História. Nesta primeira experiência, as fontes apresentavam as mesmas perspetivas relativamente aos conteúdos abordados, o que era mais familiar aos professores e aos alunos. Havia como objetivo ensaiar um processo de participação dos alunos na interpretação de fontes diversas (em formato e

estatuto), no contexto da aula oficina para, em última análise, indagar da aplicabilidade desta metodologia de aula no contexto angolano.

Foram ainda elaborados outros instrumentos adicionais como o Guião de entrevista à professora (apêndice 5).

A experiência consistiu em duas sessões contínuas de 45 minutos e distribuídas em cinco momentos diferentes para a primeira sessão e seis momentos para a segunda sessão. A experiência decorreu com a participação da investigadora e a professora da turma. A investigadora anotava os aspetos pertinentes à investigação durante o percurso da aula, mas que não foram utilizados para análise de dados.

O momento inicial foi introduzido pela professora da turma, a qual apresentou aos alunos a investigadora, que trabalharia na turma nesse dia e, a seguir, teceu esclarecimentos em torno das etapas da metodologia e da dinâmica de atividades a utilizar, visando banir alguma inibição que eventualmente pudesse surgir pela utilização de uma metodologia nova para o contexto. De igual modo, a professora explicitou aos alunos que as aulas seriam gravadas e fotografadas, para evitar a surpresa e a distração durante a experiência.

As questões foram projetadas na tela através do *Data Show*, seguidamente, a professora esclareceu os alunos que as atividades seriam realizadas individualmente ou em grupo em função das orientações que fossem dadas por ela, e não seriam avaliadas, pois era uma preocupação constante dos alunos.

Assim, a professora indicou que cada estudante tomasse as folhas que lhes haviam sido distribuídas e que durante 20 minutos respondessem às questões de forma individualizada; solicitou-lhes ainda que anotassem a resposta às questões orientadoras seguintes:

Questão 1. “Que principais problemas conheces sobre a História da África”?

Questão 2. “O que entendes por mitos”?

Na sequência, instaurou-se um clima de debate entre os alunos e com a professora, com o objetivo de, posteriormente, tentar perceber até que ponto as ideias expressas em debate correspondiam ao que tinham anteriormente escrito. A professora, para dar sustentabilidade a temática

em abordagem recorreu a uma figura do mapa da África projetando-a na tela. Neste momento os alunos, já mais familiarizados com a nova metodologia, participavam ativamente na aula. Foi necessário colocar ordem para evitar algazarra, já que todos queriam emitir as suas opiniões sobre o mapa apresentado (Figura 3²⁶).



Figura 3. Mapa da África ilustrado

Na sequência, a professora projetou o quadro sobre o Mapa cronológico da História africana anterior à presença europeia (Quadro 10²⁷) e um texto para os alunos observarem, analisarem e discutirem o conteúdo do excerto sobre as ideias de Hegel (Figura 4²⁸). Este texto gerou maior polémica, pois mexeu com as convicções dos alunos, pelo seu conteúdo. Finalmente, um mapa de geografia antiga da África (figura 5²⁹). As figuras usadas nesta aula foram comentadas com alguma dificuldade, pois pela cor que apresentavam as mesmas ficaram ofuscadas pelo quadro preto que servia de tela ao projetor e o sol abrasador tornava a sala muito clara. A atividade de exploração das fontes pelos alunos levou aproximadamente 40 minutos, atribuindo-se a cada fonte entre 10 a 15

²⁶ Acedido aos 10 de agosto de 2012, em: <http://jonyculo.blogspot.com/2010/07/problemas-atuais-de-africa.html>

²⁷ Quadro adaptado pela investigadora. Acedido aos 6 de março de 2013, em: http://amazonida.orgfree.com/movimentoafro/cronologia_africana.htm

²⁸ Acedido aos 5 de agosto de 2012, em: www.scielo.br/pdf/ea/v25n3/a03v25n3.pdf

²⁹ Acedida aos 4 de agosto 2012, em: <http://www.girafamania.com.br/listaestados/mapaantigo.htm#>, consultada, sob o título – *Africae Tabula Nova*, Publicado na Antuérpia, Data – 1570, Autor – AbrahamOrtelius(1527-15). Atribuição de um título pela investigadora, para a recolha de dados.

minutos, para que os alunos tivessem tranquilidade e percebessem as mensagens que continham as fontes. Nesta distribuição do tempo, reservou-se 5 minutos de intervalo entre as duas aulas.

Eventos	Época	Era
Aparecimento do Homo Sapiens na África	1500	AC
Agricultura e criação do vale do Nilo	5000	AC
Os Faraós Unificam o Estado Egípcio	3100	AC
O Estado Kerma Governa a Antiga Núbia no Sudão	2.250	AC
As dinastias Egípcias Colonizam a Núbia	1.570	AC
Os Estados Kushes e Napatos se Estabelecem no Sudão	1100 a 500	AC
Os Fenícios fundaram a Capital em Catargo	814	AC
Os Estados Kushes da Núbia governam o Egípto	760	AC
A Tecnologia do Ferro é introduzida no Egípto pelos invasores Assírios	500	AC
Civilização Nok na África Ocidental	400	AC
Os gregos invadem o Egípto	450	AC

Quadro 9. Mapa cronológico da História africana antes da presença europeia

A África não é uma parte histórica do mundo. Não tem movimentos progressos a mostrar, movimentos históricos próprios dela. Quer isto dizer que sua parte setentrional pertence ao mundo europeu ou asiático.

Aquilo que entendemos precisamente pela África é o espírito a-histórico, o espírito não desenvolvido, ainda envolto em condições de natural e que deve ser aqui apresentado apenas como no limiar da história do mundo. (Hegel, 1995, p. 174).

Figura 4. Excerto referente à ideias de Hegel sobre os africanos



Figura 5. Mapa de geografia antiga da África

Fonte: Ortelius, A. (1570). Mapa da África desenhada por este cartógrafo.

Finalmente, no momento de consolidação, os alunos foram convocados a responderem nas suas fichas de trabalho, individualmente, à questão 3: “que problemas enfrenta a História da África e como ultrapassar esta situação”? Esta atividade decorreu durante 20 minutos com o objetivo de constatar a que conclusões chegariam os alunos com base nas questões e fontes exploradas durante o processo de construção de conhecimentos. Foi também orientado o trabalho para casa, uma tarefa em que os aprendentes deviam realizar uma breve pesquisa de uma página sobre outros problemas que enfermam a História de África e que não foram abordados durante a experiência construtivista de sala de aula.

Após a redação das conclusões pelos alunos, a professora recolheu as fichas distribuídas no início da aula oficina, e fez a conclusão da aula.

3. Estudo piloto

3.1. Primeira etapa do estudo piloto

O estudo piloto que aqui se apresenta teve como principais objetivos:

- Analisar a consistência das conclusões obtidas no estudo exploratório;
- Analisar o contributo da atuação do professor na gradual apropriação pelos alunos, no processo da experiência, de conceitos históricos consentâneos com a epistemologia da História;

- Indagar a aplicabilidade do modelo de uma aula construtivista em contexto de sala de aula; Ensaia uma categorização de ideias dos alunos com base nos dados recolhidos.

Nesta primeira etapa do estudo piloto, fizeram-se alguns reajustes pertinentes para o alcance dos objetivos propostos, designadamente:

- As aulas foram lecionadas em dois blocos de 90 minutos;
- Alteraram-se as temáticas a serem lecionadas, bem como o conteúdo a ser abordado e as fontes a serem exploradas, embora se mantivesse a unidade de estudo, designadamente:

- Unidade IV: História da História
- Subunidade: A invasão e partilha da África;

3.2. Caracterização da amostra participante

A experiência de aula oficina decorreu, servindo-se da amostra já explicitada no estudo exploratório que se referia a uma Escola do Segundo Ciclo do Ensino Secundário denominada Magistério Primário vocacionada para Formação de Professores para o Ensino Primário, numa turma da 10ª classe. Também constituiu parte da amostra a professora da respetiva sala em que se realizou a aula.

3.3. Técnicas de recolha de dados

Para o efeito, o nosso itinerário elegeu como técnicas de recolha de informação a observação direta e indireta sobre o ensino e os sujeitos a ele implicados, em distintos meios e formas de observação, nomeadamente:

- Observação participante
- Questionário
- Análise de conteúdo

3.4. Instrumentos e procedimentos no terreno

Num primeiro momento e tendo em conta o conceito a trabalhar, elaborou-se um questionário

contendo quatro questões orientadoras, com objetivo de recolher as ideias prévias, pertinentes ou não, dos alunos para desenvolver de modo harmonioso e motivador o processo de ensino e aprendizagem:

Para o tratamento do tema histórico foi usado um *Power Point* em que se apresentaram distintas fontes no seu formato e estatutos, nomeadamente: mapas, textos escritos de professores e da internet, caricaturas, fotografias e desenhos, que constituem as tarefas desenvolvidas na aula. No seu conjunto essas fontes sugeriam uma mensagem convergente.

Foi também elaborado outro instrumento como o Guião de entrevista (apêndice 5) para recolha de dados sobre a perceção do professor sobre as atividades realizadas no contexto real da sala de aula.

O desenho da experiência de aula oficina consistiu na realização de uma sequência de atividades com uma duração de 180 minutos tendo cada uma delas a duração de 90 minutos. Em cada um dos blocos de 90 minutos, houve distribuição de tarefas com duração diferenciada.

O momento inicial foi realizado através do esclarecimento, pela professora, sobre as etapas da metodologia e da dinâmica de trabalhos a utilizar, visando banir alguma inibição que eventualmente podia surgir pela utilização de uma metodologia nova para o contexto em estudo. Na sequência desta introdução, foram colocadas as questões orientadoras, neste primeiro momento referente à Invasão e Partilha da África.

As questões colocadas aos alunos foram:

- Que razões motivaram a invasão e partilha da África?
- O que entendes por redescoberta?
- Em que direções principais se processou a invasão imperialista da África?
- Que fatores contribuíram para a rápida partilha da África pelos imperialistas?

As questões foram projetadas na tela através do *Data show*, a professora distribuiu folhas de papel com as atividades devidamente estruturadas para os alunos realizarem as tarefas ao longo da experiência. Nas folhas, foram separadas de um lado as atividades individuais e do outro, as atividades em grupo, como se observa nas fotografias (figura 6).



Figura 6. Uma experiência de aula construtivista.

Fonte: Fotografia da investigadora.

Foram constituídos grupos de trabalho que integraram seis a sete alunos, considerando a dificuldade da organização e da sua distribuição, por haver pouco espaço na sala de aula. Para a realização da discussão em grande grupo durante 15 minutos, o diálogo foi orientado pelo conjunto de questões acima referenciados. Após a discussão, de modo individual anotaram no papel a resposta correspondente à primeira questão apenas.

No segundo momento, a professora teceu algumas considerações sobre as ideias prévias dos alunos, para corrigir e reforçar as ideias sobre os conceitos em abordagem.

No terceiro momento, realizou-se a introdução à temática desenvolvida durante 55 minutos.

Neste momento, foram devidamente selecionadas, e projetadas por *Data show*, múltiplas fontes, sobre a Invasão e Partilha da África, nomeadamente, dois mapas indicando as direções em que se processou a Invasão e partilha da África³⁰ (figura 7) e o outro indicando as fronteiras étnicas e políticas de África³¹ (figura 12), dois textos referentes à invasão e partilha da África (figuras 8 e 15³²),

³⁰ Acedida à 12 de junho de 2013, em: https://www.google.pt/search?hl=pt-PT&site=img&tbm=isch&source=hp&biw=1438&bih=685&q=mapa+sobre+a+partilha+da+%C3%81frica&oq=mapa+sobre+a+partilha+da+%C3%81frica&gs_l=img.3..0i30k1.1528.10253.0.10928.32.16.0.16.16.0.153.2000.0j15.15.0....0...1ac.1.64.img..1.31.2198.0..0j35i39k1j0i8i30k1j0i19k1.RdreG8mVFzM#imgrc=xEdwhRH15pZCoM:

³¹ Acedido à 21 de junho de 2013, em: https://www.google.pt/search?hl=pt-PT&site=img&tbm=isch&source=hp&biw=1438&bih=685&q=mapa+%C3%A9tnico+da+%C3%81frica&oq=mapa+%C3%A9tnico+da+%C3%81frica&gs_l=img.3..0i30k1.8588.15325.0.15960.22.9.0.13.13.0.181.1005.2j6.8.0....0...1ac.1.64.img..1.21.1223.0..0j35i39k1j0i8i30k1.vEZ0h7EksSs

³²Texto extraído do manual de apoio aos alunos (MPB).

três caricaturas referentes à Partilha da África (figuras 9, 10³³ e 13³⁴), uma figura sobre a exploração no interior na África (figura 14³⁵), uma figura sobre o papel das Companhias e Associações em África³⁶ (figura 16) e imagens de personagens proeminentes na época colonial³⁷ (figura 17). Desenvolveu-se o debate em grande grupo-turma, em que os alunos através do cruzamento de diferentes questões às fontes puderam fundamentar as suas ideias e confrontar os seus pontos de vista com base nas fontes analisadas. A seguir, a professora realizou alguns esclarecimentos, reforçou as ideias válidas e orientou os alunos que apresentaram ideias menos válidas.

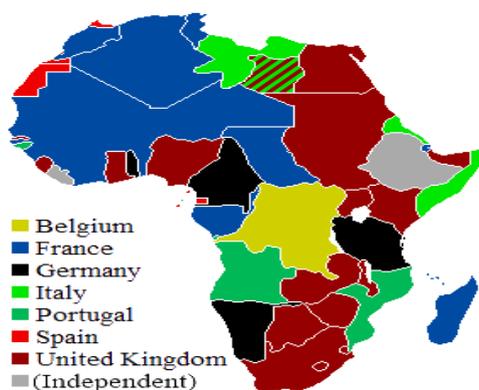


Figura 7. Mapa de África em que se direccionou a partilha da África

³³ Acedido aos 26 de junho de 2013 em: https://commons.wikimedia.org/wiki/File:IMG_CDB82_-_Caricatura_sobre_conferencia_de_Berl%C3%ADn,_1885.jpg

³⁴ Acedido aos 24 de junho de 2013, em : <http://historymike.blogspot.pt/2007/08/profit-providence-and-politics.html>

³⁵ Acedido aos 26 de junho de 2013, em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Henry_Morton_Stanley

³⁶ Acedido à 13 de junho de 2013, em: <http://www.bing.com/images/search?q=imagens+sobre+riqueza&view=detail&id=986F25A61523E385E7AE0C51B5596ED49DCE8FB3&first=1&FORM=IDFRIR>

³⁷ Acedio à 16 de junho de 2013, em: https://www.google.pt/search?hl=pt-PT&site=img&tbm=isch&source=hp&biw=1438&bih=685&q=imagem+Silva+Porto&oq=imagem+Silva+Porto&gs_l=img.3..217092.223522.0.224340.20.16.0.4.0.0.178.1915.1j13.14.0....0...1ac.1.64.img..2.13.1740.0..0j35i39k1j0i30k1j0i8i30k1.stWmkGQoArw

Invasão imperialista europeia da África dirigiu-se e processou-se em quatro direções principais:

- *Contra o Norte de África* pelos franceses na Argélia, Marrocos, Tunísia e mais tarde pelos britânicos no Egito e italianos na Líbia.
- *Contra África Ocidental* pelos britânicos, franceses e em menor escala pelos alemães, enquanto os portugueses se ocupavam de Angola.
- *Contra África Austral* pelos *boers* (os descendentes de colonos holandeses nascidos na África) que chegaram ao Cabo da Boa Esperança em 1625; posteriormente pelos britânicos e finalmente pelos alemães no Sudoeste africano (atual Namíbia).
- *Contra a África Oriental* pelos árabes vindos da Arábia meridional e depois pelos britânicos, portugueses, e pelos italianos que se apoderaram da maior parte da Somália. Entretanto o rei Leopoldo II da Bélgica pela força e meios fraudulentos ficou com a bacia do Congo.

Figura 8. Excerto referente às direções em que se processou a partilha da África

Partilha do Mundo



Figura 9. Sobre a partilha do mundo

Fonte: Meyer, H. (1898). Charge: “A Torta Chinesa”, publicada em 16 de janeiro de 1898 no Le Petit Journal, na França.

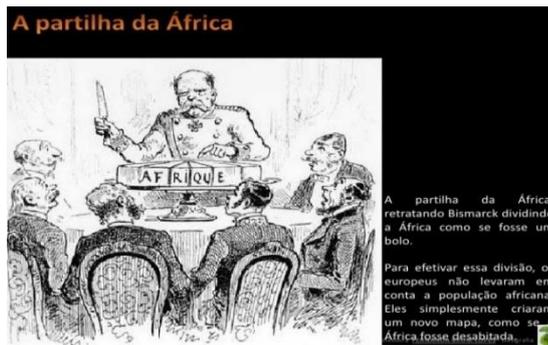


Figura 10. Caricatura sobre a partilha da África

Fonte: Draner (1885). “Découpage de l’Afrique à la conférence de Berlin”. Journal L’Illustration.



Figura 11. Caricatura sobre a partilha da África

Fonte: Bainbridge, D., *The Scramble of Africa*.



(Atualidades/Vestibular 2005, 1º sem., ed. Abril, p. 68)

Figura 12. Mapa étnico da África



Figura 13. Caricatura sobre a ocupação da África

Fonte: Punch (1892). *British colonialist Cecil Rhodes stands astride Africa.*



Cobiça pela África

- Deu-se um grande interesse dos países europeus pelo continente Africano.
- Realizaram-se várias explorações.
- Os exploradores Stanley Livingstone e Brazza, percorreram o interior de África, desbravando zonas desconhecidas.

Figura 14. A exploração em África

Fonte: Stanley H. M. explorador inglês, ao lado do seu [criado](#) africano [Kalulu](#) em 1872.

DIVIDIR PARA DOMINAR: A PARTILHA DA ÁFRICA - 1880-1990

O expansionismo europeu pode muito bem ser traduzido através do pensamento de Cecil Rhodes [Conquistador, político inglês, organizador da anexação por parte da Grã-Bretanha de extenso território na África do Sul, dono de grande fortuna conseguida através da exploração de diamantes e ouro na região do Transvaal.]. “... essas estrelas... esses vastos mundos que nunca poderemos atingir.” E afirmava: “Se eu pudesse, anexaria os planetas.” A conquista ou partilha da África (1884/1885) não se deu, contudo, sem resistência, em que pese a superioridade bélica dos Estados espoliadores.

Figura 15. Excerto referente à partilha da África



Figura 16. Papel das Companhias e Associações



Figura 17. Personagens proeminentes do processo em foc

No quarto momento, a professora fez os esclarecimentos finais sobre o conteúdo referente à primeira aula, explicou os principais conceitos e termos abordados ao longo da aula, nomeadamente:

- **Redescoberta:** Nova visão ou interpretação de algo que já se conhecia;
- **Invasão:** Entrada violenta ou arrogante;
- **Partilha:** Divisão de bens, de herança, de lucros, repartição;
- **Exploradores:** Viajante que explora regiões desconhecidas que merecem estudo.
 - Militar que, indo adiante de uma tropa em marcha, vai explorando o terreno.
 - Pessoa que explora a ignorância ou as circunstâncias especiais de outrem.
- **Imperialismo:** Opinião favorável ao regime imperial;
 - Forma de governo em que a nação é um império;
 - Tendência para a expansão dos grandes Estados modernos.
- **Imperialista:** Pessoa partidária do imperialismo.

Na sequência apresentou a conclusão da aula.

No final da aula, a professora solicitou aos alunos que realizassem uma síntese escrita, em grupo de seis a sete membros, durante 20 minutos. Nesta síntese deviam constar os principais conceitos e termos estudados durante a aula, como se apresenta acima. Para situar os alunos neste contexto, foram novamente projetados no quadro.

Nesta sequência, isto é, no 5º momento, foi retomada a síntese escrita elaborada pelos alunos na aula anterior (4º momento), para oralmente durante 15 minutos o coordenador de cada grupo apresentar a produção das ideias referentes à redação da síntese sobre o processo de invasão e partilha.

No sexto momento, a professora fez a conclusão do trabalho apresentado pelos alunos.

No sétimo momento, concernente ao tratamento do novo conteúdo, orientaram-se os alunos para a realização de tarefas grupais através de diversas fontes, projetadas sistematicamente no quadro. Os alunos realizaram o cruzamento de fontes e redigiram as observações resultantes do confronto de ideias realizadas ao longo dos 55 minutos. Foram dirigidas as seguintes questões:

- Quais eram os objetivos fundamentais das expedições missionárias e militares?
- Segundo os conhecimentos obtidos, quem foram para si os exploradores? Lembra-se de algum?

Em seguida a professora solicitou aos alunos que apresentassem as suas conclusões e que discutissem os diferentes pontos de vista entre os grupos - turma. Esta discussão foi acesa e a professora teve que intervir para acalmar os ânimos da turma.

A professora consolida as ideias e pontos de vista emitidos pelos alunos, observando de continuo a possibilidade de reforçar as ideias mais válidas e corrigindo as menos válidas, ao mesmo tempo que fez as conclusões dos conteúdos ministrados nestes últimos 90 minutos.

No nono momento, a professora orienta os alunos a elaborarem individualmente uma narração em que explicitam o que mais gostaram de aprender nas aulas em que participaram, e porquê, durante 20 minutos.

Por fim, a professora recolhe as anotações feitas pelos alunos e termina a sequência de aulas respeitantes ao estudo piloto.

4. Segunda etapa do estudo piloto

Na segunda etapa do estudo piloto, fizeram-se alguns reajustes pertinentes para o alcance dos objetivos propostos, designadamente:

- Reformulação da população e amostra participante. A população para esta segunda fase passou a ser constituída por alunos da escola do II Ciclo do Ensino Secundário do Curso de Ciências Económico – Jurídicas e de Ciências Humanas com alunos da 11^a classe, com perfil diferente do da população anterior (da escola do Magistério Primário) que está vocacionada para a formação de professores para o ensino primário.

- A razão de se atender a uma nova população estudantil assentou na preocupação de efetuar uma comparação de resultados, de tipo qualitativo, de duas amostras de alunos com características diferenciadas. Esta segunda amostra, conseguida pelo método de seleção intencional, é, portanto, constituída por 1 professor experiente, 2 professores estagiários da História e por alunos da

área de Ciências Económico-Jurídicas e de Ciências Humanas num total de 15, de uma turma com idades compreendidas entre 17 a 22 anos, conforme o quadro 8.

- Introdução de alterações ao Plano de Aulas inicial, nomeadamente:

- Redução do tempo letivo de 90 minutos para 45 minutos a ser atribuído a cada um dos estudantes estagiários do 3º Ano do Curso de Ciências Sociais, especialidade de História do Instituto Superior de Ciências de Educação da UKB;

- Alterações ao conteúdo a ser abordado e às fontes a serem exploradas.

Uma vez que na 1ª etapa do estudo piloto se desenvolveu o tema “A invasão e Partilha da África” (Unidade IV), constituída por quatro subunidades:

4.1. A redescoberta;

4.1.1. A curiosidade científica e o espírito de aventura dos exploradores;

4.1.2. As expedições missionárias e militares;

4.1.3. O papel dos exploradores.

Nesta etapa decidiu-se manter a mesma unidade temática, trabalhando, porém apenas as duas primeiras subunidades. Manteve-se o conjunto de objetivos inicialmente formulados, definindo-se para esta etapa:

- Analisar a consistência das conclusões obtidas na primeira etapa da investigação (1º estudo piloto).
- Refinar uma categorização de ideias dos alunos com base nos novos dados recolhidos.
- Comparar os resultados obtidos na 1ª etapa do estudo piloto em relação à 2ª etapa do mesmo estudo, tendo em conta diferentes características dos alunos e as observações dos professores estagiários.

4.1. Caracterização da amostra participante

Nesta segunda etapa, a população focalizada é de 909 alunos, a frequentar a Escola Secundária do II ciclo de Formação Geral da área de Ciências Económico -Jurídicas e Ciências Humanas, e que pode seguir estudos universitários em várias áreas de conhecimento ou preparar o

ingresso no mercado de trabalho (Direito / Economia). Esta escola abrange alunos provenientes de toda a província, de todos os estratos sociais, englobando o meio urbano mas com maior incidência do meio rural.

Conforme o quadro 8 pode-se observar que a maior parte dos alunos da turma em foco, se situam num intervalo de idades entre 16 a 22 anos. A idade mais representativa é a de 17 anos em que apresenta 21 alunos correspondente a 50% do total; a seguir, 11 alunos com 18 anos equivalente a 26,2%; e 7 alunos com 19 anos o que perfaz 16,7%; os restantes alunos distribuem-se levemente cada uma com 1 aluno que perfaz 2,4%, respeitante às idades 16, 21 e 22 anos, respetivamente.

Idades	Frequências	Percentagens
16,00	1	2,4
17,00	21	50,0
18,00	11	26,2
19,00	7	16,7
21,00	1	2,4
22,00	1	2,4
Total	42	100,0

Quadro 10. Amostra participante da 2ª etapa do estudo piloto ao estudo final

Os professores estagiários eram estudantes do Instituto Superior de Ciências da Educação, frequentando o 3º ano do curso de Licenciatura em História, que corresponde ao período de observação de aulas, e realizam aulas simuladas de práticas letivas entre colegas sob a orientação do professor da disciplina de Prática Docente 1. Neste período tomam contacto com os normativos (Currículos, programas, planos de estudos) e aprendem a estruturar planos de aulas entre outras tarefas úteis à prática letiva. Estes estudantes são formados para assegurar o processo de ensino e aprendizagem no ensino secundário, mas circunstancialmente podem lecionar nos níveis em que forem convocados em dependência da necessidade de quadros para lecionar as disciplinas de História.

4.2. Técnicas de recolha de dados

À semelhança da primeira etapa do estudo piloto, o nosso itinerário manteve como técnicas de recolha de dados o questionário aos alunos, a entrevista aos professores estagiários e a observação (direta ou participante) da experiência de aprendizagem e análise de conteúdo.

O questionário aos alunos foi guiado por questões orientadoras no sentido de recolher e analisar as ideias prévias dos alunos no primeiro momento da aula a ser implementada. Este questionário continha perguntas abertas, para procurar indicadores de ideias dos alunos em torno dos conceitos centrais do conteúdo em estudo, “Invasão e Partilha de África.”

4.3. Instrumentos e procedimentos no terreno

Tendo em conta os conceitos a explorar (Invasão e Partilha), elaborou-se um questionário contendo três questões orientadoras, com o objetivo de recolher as ideias prévias dos alunos no momento inicial do processo de ensino e aprendizagem sobre a temática em foco. Os alunos responderam por escrito apenas a primeira questão.

Para apoiar as atividades nos restantes momentos da aula oficina selecionaram-se distintas fontes no seu formato e estatuto, nomeadamente: textos escritos por professores da escola e de manuais portugueses, assim como vários materiais retirados da internet, designadamente mapas, textos escritos, uma caricatura e um quadro cronológico sobre a colonização da África. Todos estes materiais ou fontes para aprendizagem da história - foram apresentados em formato Power Point. Estas fontes apresentam diferentes perspetivas relativamente aos conteúdos abordados, no sentido de estimular o processo de interpretação de fontes diversas pelos alunos e em última análise, aplicabilidade da aula oficina no contexto de ensino e aprendizagem de história no ensino secundário.

Foi ainda elaborado outro instrumento como o Guião de entrevista para os professores estagiários para análise de dados subsequentes, à semelhança da etapa precedente.

A aula oficina consistiu em duas sessões contínuas de 45 minutos e distribuídas em cinco momentos diferentes para a primeira sessão e seis momentos para a segunda sessão. A experiência decorreu com a participação da investigadora e dois professores estagiários como docentes em cada

uma das sessões e com a presença do professor da turma como observador não participante.

A investigadora anotava os aspetos pertinentes à investigação durante o percurso da aula.

O momento inicial foi introduzido pelo professor da turma, que apresentou aos alunos a professora estagiária que trabalharia na turma no primeiro momento da aula e, a seguir, apresentou-se a própria (professora estagiária) que fez esclarecimentos em torno das etapas da metodologia e da dinâmica de atividades a utilizar, com vista a prepará-los os alunos para utilização de uma metodologia nova. De igual modo, a professora explicitou aos alunos que as aulas seriam gravadas e fotografadas, para evitar a surpresa e a distração durante a experiência.

Na sequência desta introdução, foram colocadas as questões orientadoras com a intenção de recolher as ideias prévias dos alunos, que neste primeiro momento se referiam à Invasão e Partilha da África.

As questões aplicadas aos alunos foram:

- Que razões motivaram a invasão e partilha da África?
- O que entendes por redescoberta?
- Em que direções principais se processou a invasão imperialista da África?

As questões foram projetadas na tela através do *Data Show*, seguidamente, a professora estagiária esclareceu aos alunos que as atividades seriam realizadas individualmente, ou em grupo, em função das orientações que fossem dadas por ela.

Assim, a professora indicou que cada estudante tomasse uma folha de papel e respondesse às questões de forma individualizada e que também notassem a resposta apenas à questão nº 1 “Que razões motivaram a invasão e partilha da África”? Esta atividade dos alunos durou 15 minutos.

No 2º momento, instaurou-se um clima de debate entre os alunos com a professora estagiária, com o objetivo de, posteriormente, tentar perceber até que ponto as ideias expressas em debate correspondiam ao que tinham anteriormente escrito³⁸.

³⁸ Esta comparação foi efetuada com base nos dados do questionário e do registo da investigadora durante o debate.

No 3º momento, foram apresentadas múltiplas fontes sobre A Invasão e Partilha da África, projetados por *Data show*, nomeadamente, dois mapas distintos, sendo a figura 18 um Mapa sobre a partilha da África³⁹ e a figura 19 um Mapa Político de África⁴⁰, a figura 8, retomada da etapa anterior, um excerto referente às direções em que se dirigiu a partilha da África, o quadro 12 que retrata um quadro cronológico do período da partilha de África e a figura 20 representando uma caricatura referente à ocupação da África. Desenvolveu-se o debate em grande grupo-turma, em que os alunos através do cruzamento das quatro fontes puderam fundamentar oralmente as suas ideias e confrontar os seus pontos de vista com base nas fontes analisadas.



Figura 18. Mapa sobre a partilha da África



Figura 19. Mapa Político da África.

³⁹ Acedido à 19 de março de 2014, em: https://www.google.pt/search?hl=pt-PT&site=img&pb=isch&source=hp&biw=1438&bih=685&q=mapa+sobre+a+partilha+da+%C3%81frica&oq=mapa+sobre+a+partilha+da+%C3%81frica&gs_l=img.3..0i30k1.1528.10253.0.10928.32.16.0.16.16.0.153.2000.0j15.15.0....0...1ac.1.64.img..1.31.2198.0..0j35i39k1j0i8i30k1j0i19k1.RdreG8mVFzM#imgrc=xEdwhRH15pZCoM:

⁴⁰ Acedido à 19 de março de 2014 em : https://www.google.pt/search?hl=pt-PT&site=img&pb=isch&source=hp&biw=1438&bih=685&q=mapa+%C3%A9nico+da+%C3%81frica&oq=mapa+%C3%A9nico+da+%C3%81frica&gs_l=img.3..0i30k1.8588.15325.0.15960.22.9.0.13.13.0.181.1005.2j6.8.0....0...1ac.1.64.img..1.21.1223.0..0j35i39k1j0i8i30k1.vEZ0h7EksSs

A seguir, a professora estagiária teceu alguns esclarecimentos sobre os conceitos em debate, reforçou as ideias válidas e estimulou os alunos a reformularem as ideias menos válidas.

No 4º momento, a professora estagiária solicitou aos alunos que realizassem uma narrativa, em grupo de cinco ou seis membros. Nesta narrativa, os alunos foram solicitados a explicitar por escrito o que depreenderam das fontes analisadas durante a aula. Para situar os alunos neste contexto, foram novamente projetadas as três fontes no quadro.

No final da primeira sessão de atividades, isto é, no 5º momento, a estagiária apresentou a conclusão da aula e terminou assim a primeira aula.

Após um breve intervalo de 5 minutos, o professor estagiário retomou a sequência para a segunda sessão de atividades. Iniciou a aula apresentando-se e lembrando aos estudantes que a modalidade seria a mesma utilizada no primeiro tempo pela professora que o antecedeu.

O professor anotou o assunto no quadro e retomou a tarefa deixada pela professora estagiária anterior; neste momento, propôs aos alunos a leitura das suas narrativas de modo voluntário, incitando-os para o debate entre si ao longo de 15 minutos.

No 6º momento, o professor indicou aos alunos que se sentassem em grupos de cinco ou seis alunos para procederem à análise de fontes que a seguir foram projetadas; neste momento, o professor retomou as figuras 8 e 18 (apresentadas anteriormente) um excerto referente as direções em que se processou a partilha da África e um mapa que retrata as direções em que se dirigiu e processou a partilha da África, em consonância com o quadro 9, referente ao mapa cronológico da História africana à presença europeia (já explorado no estudo exploratório); incitou os alunos a interpretarem as fontes e a relacioná-las entre si, através de um debate em grupo entre alunos e com o professor, durante 15 minutos. Após a discussão, de modo individual anotaram no papel as suas respostas.

Eventos	Época	Era
Aparecimento do Homo Sapiens na África	1500	AC
Agricultura e criação do vale do Nilo	5000	AC
Os Faraós Unificam o Estado Egípcio	3100	AC
O Estado Kerma Governa a Antiga Núbia no Sudão	2.250	AC
As dinastias Egípcias Colonizam a Núbia	1.570	AC
Os Estados Kushes e Napatos se Estabelecem no Sudão	1100 a 500	AC
Os Fenícios fundaram a Capital em Catargo	814	AC
Os Estados Kushes da Núbia governam o Egípto	760	AC
A Tecnologia do Ferro é introduzida no Egípto pelos invasores Assírios	500	AC
Civilização Nok na África Ocidental	400	AC
Os gregos invadem o Egípto	450	AC

Quadro 11. Mapa cronológico da História africana antes da presença europeia

No 7º momento, o professor colocou uma caricatura e questionou em grande - grupo: Partindo dos conhecimentos que obtiveste nesta aula, o que te sugere a (figura 20⁴¹).

⁴¹ Acedido à 19 de março em: <http://historymike.blogspot.pt/2007/08/profit-providence-and-politics.html>



Figura 20. Caricatura sobre a ocupação efetiva da África

Fonte: Autor Anónimo (1888). John Bull (Inglaterra) como o "polvo do imperialismo".

No 8º momento, o professor estagiário solicitou aos alunos a elaboração de uma conclusão individual em que explicitassem o que gostaram de aprender e porquê, ao longo das aulas (primeira e segunda aula), como um momento de metacognição, durante 25 minutos.

Por fim, no 9º momento, o professor estagiário fez os esclarecimentos finais sobre o conteúdo. Explicou os principais conceitos e termos abordados ao longo da aula, e apresentou a conclusão da mesma.

5. Terceira Etapa do Estudo piloto

Na terceira etapa do estudo piloto, fizeram-se alguns reajustes pertinentes para aproximação aos objetivos propostos:

- Analisar a consistência das conclusões obtidas na segunda etapa da investigação (2º estudo piloto).
- Refinar uma categorização de ideias dos alunos com base nos novos dados recolhidos.
- Comparar os resultados obtidos na 2ª etapa do estudo piloto em relação à 3ª etapa do mesmo estudo, tendo em conta as características dos alunos, as observações dos professores estagiários e do professor da turma.

Para tal, introduziram-se alterações ao Plano de Aulas inicial, nomeadamente no respeitante ao

assunto a ser lecionado. Uma vez que na 2ª etapa do estudo piloto se explorou o tema “A invasão e Partilha da África” Unidade IV - constituída por quatro subunidades:

- 4.1. A redescoberta;
 - 4.1.1. A curiosidade científica e o espírito de aventura dos exploradores;
 - 4.1.2. As expedições missionárias e militares;
 - 4.1.3. O papel dos exploradores.

Nesta etapa decidiu-se manter a mesma unidade temática, trabalhando, porém apenas a primeira subunidade – “A redescoberta”.

Introduziram-se também alterações em relação às fontes a serem exploradas. Foram substituídos as figuras 8 e o quadro 9. A figura 8 (Excerto retirado do texto de apoio da 10ª classe do MP⁴² sobre as direções que tomaram a invasão e partilha da África) foi substituída porque era uma fonte da 10ª classe e não se adequava aos alunos da 11ª classe, tendo em conta o grau de complexidade exigido a esse nível. Também, aquando da sua aplicação na 2ª etapa do estudo piloto os alunos limitaram-se a transcrever o texto, sem realizar qualquer inferência sobre a mensagem que a fonte transmitia.

Quanto ao quadro 9 (mapa cronológico da História africana antes da presença europeia) foi substituída porque na 2ª etapa do estudo piloto, os alunos tiveram dificuldades em identificar e interpretar a mensagem da fonte. Apenas um estudante identificou a fonte como um quadro cronológico num total de 15 alunos.

Também, se pretendeu introduzir fontes com perspetivas de vários autores, de diversos espaços geográficos relativamente à problemática abordada.

5.1. Caracterização da amostra participante

Nesta terceira etapa, manteve-se a população a frequentar a Escola Secundária do II ciclo de Formação Geral em diferentes especialidades. Dentro desta população escolar, a seleção da amostra

⁴² Escola Magistério Primário.

participante focou-se na única turma de História da 11^a classe, constituída por 42 alunos, já largamente caracterizada na etapa anterior. Desta amostra que participou na recolha de dados, foram selecionados aleatoriamente 15 questionários para análise. Isto é, embora os 42 alunos tenham participado nas tarefas, consideraram-se apenas os dados dos quinze primeiros questionários entre os que foram recolhidos.

Os dois professores estagiários participaram nesta etapa, os quais lhes foram aplicados a entrevista.

5.2. Técnicas de recolha de dados

À semelhança da segunda etapa do estudo piloto, o nosso procedimento manteve como técnicas de recolha de dados o questionário aos alunos, a entrevista aos professores estagiários e a observação (direta) ou participante da experiência de aprendizagem.

5.3. Instrumentos e Procedimentos no terreno

A recolha de dados desenvolveu-se no âmbito duma experiência de “aula oficina”. Tendo em conta os conceitos a explorar (A “Redescoberta” da África), criou-se uma tarefa contendo uma questão orientadora, com o objetivo de recolher as ideias prévias dos alunos no momento inicial do processo de ensino e aprendizagem sobre a temática em foco. Os alunos anotaram por escrito de modo individual a resposta à primeira questão, durante 10 minutos.

Para apoiar as atividades nos restantes momentos da aula oficina selecionaram-se distintas fontes no seu formato e estatuto, nomeadamente: textos escritos por professores da escola e fontes diversificadas retiradas de manuais portugueses, assim como vários materiais retirados da internet, designadamente dois mapas, duas gravuras e uma caricatura sobre a colonização da África. Todos estes materiais ou fontes para aprendizagem da história foram apresentados em formato *Power Point*. Estas fontes apresentam perspetivas de vários autores de diversos espaços geográficos relativamente aos conteúdos abordados, no sentido de estimular o processo de interpretação de fontes pelos alunos e, também, a aplicabilidade da aula oficina no contexto de ensino e aprendizagem de história no ensino

secundário angolano. Além dos instrumentos enunciados, utilizou-se um Guião de entrevista para os professores estagiários para obter dados sobre a sua conceção como professor de História, particularmente sobre a aula de História com característica construtivista (Apêndice 5), a semelhança da etapa precedente.

Para a exequibilidade da aula oficina, foi ainda elaborado o Plano de aulas, para apoio à atividade docente desenhado conjuntamente pela investigadora e os professores estagiários.

O momento inicial foi introduzido pelo professor da turma, o qual apresentou aos alunos o estagiário que trabalharia na turma neste dia e, a seguir, apresentou-se a professora estagiária que fez esclarecimentos em torno das etapas da metodologia da aula e da dinâmica de atividades a utilizar. Na sequência da introdução à aula, foi colocada no quadro a questão orientadora com a intenção de recolher as ideias prévias dos alunos, neste primeiro momento referente à “Redescoberta” da África.

A questão inicial colocada aos alunos foi:

- Que razões motivaram a invasão e partilha da África?

A questão foi projetada na tela através do *Data Show*; seguidamente, a professora estagiária esclareceu os alunos que as atividades seriam realizadas individualmente ou em grupo em função das orientações que fossem dadas por ela. Assim, a professora distribuiu aos alunos folhas de papel devidamente estruturadas e numeradas (em anexo), para nelas registarem as respostas à questão de forma individualizada “Que razões motivaram a invasão e partilha da África”? Esta atividade dos alunos durou cerca de 10 minutos.

No 2º momento, instaurou-se um clima de debate entre os alunos e com a professora estagiária, com o objetivo de, posteriormente, tentar perceber até que ponto as ideias expressas em debate correspondiam ao que tinham anteriormente escrito. No 3º momento, foram apresentadas múltiplas fontes sobre “A Redescoberta”, projetadas por *Data show*, nomeadamente, dois mapas distintos, sendo a figura 18 um mapa relacionado com a partilha da África, a figura 19 referente ao mapa Político de África (já apresentadas na segunda etapa deste estudo), e a figura 21⁴³ uma figura

que retrata a Europa demarcando fronteiras em África no ano de 1913. Desenvolveu-se o debate em grande grupo-turma, em que os alunos através do cruzamento das três fontes puderam fundamentar oralmente as suas ideias e confrontar os seus pontos de vista com base nas fontes analisadas.



Figura 21. Europa demarcando fronteiras em África (1913)

Fonte: Autor: ⁴⁴Griné, C., Griné, E. & Rua, H.

A seguir, a professora estagiária teceu alguns esclarecimentos sobre os conceitos em debate, reforçou as ideias válidas e estimulou os alunos a reformularem as ideias menos válidas.

No 4º momento, a professora estagiária solicitou aos alunos que anotassem no papel que mensagens transmitiam as fontes interpretadas de modo individual durante 20 minutos. Para situar os alunos neste contexto, foram novamente projetadas as três fontes no quadro.

No final da primeira sessão de atividades, a professora estagiária apresentou a conclusão da aula e terminou assim a primeira aula.

Após um breve intervalo de 5 minutos, o professor estagiário retomou a sequência para a segunda aula.

O professor estagiário anotou o assunto no quadro e retomou a tarefa deixada pela professora

⁴⁴ In *Oficina da história 9º Ano. Oferta ao aluno de Dossier do aprendiz de historiador (2004, p.60)* . Porto: Porto Editora.

estagiária anterior; neste momento, propôs aos alunos a leitura dos textos da aula anterior de modo voluntário, incitando-os para o debate entre si ao longo de 15 minutos.

No 6º momento, o professor estagiário indicou aos alunos que se sentassem em grupos de quatro a cinco para realização de análise de fontes que a seguir foram projetadas por *Data show*; neste momento, o professor projetou a figura 22⁴⁵ que retratava o escravo como a base da mão-de-obra nas colônias de exploração em consonância com a figura 20 já apresentada na etapa anterior (caricatura referente a ocupação efetiva da África); incitou os alunos a interpretar as fontes e relacioná-las entre si, através de um debate em grupo e com o professor, durante 15 minutos. Após a discussão, de modo individual anotaram no papel as respostas referentes às fontes observadas.

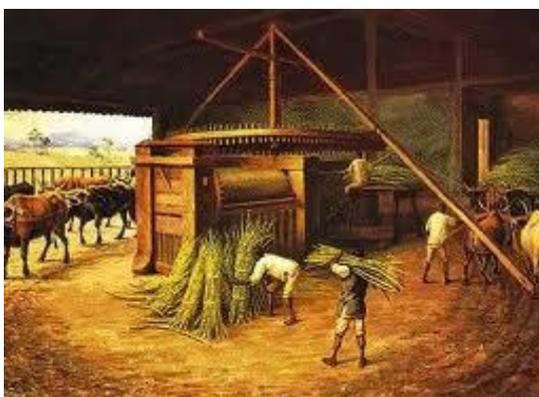


Figura 22. Referente ao trabalho escravo

Fonte: Calixto, B. (1920). Moagem na fazenda Cachoeira. Campinas: Museu Paulista.

Na sequência, no momento de metacognição, o professor estagiário convidou os alunos a redigirem as conclusões a que chegaram sobre a questão da partilha da África, como um momento de metacognição, durante 25 minutos.

⁴⁵ Acedido à 12 de Novembro de 2015 em: <http://www.ensinarhistoriajoelza.com.br/para-colorir-fazenda-de-cana-do-brasil-colonia/>

Por fim, o professor estagiário fez os esclarecimentos finais sobre o conteúdo explicando os principais conceitos e termos abordados ao longo da aula, e apresentou a conclusão da mesma.

6. O Estudo final

No estudo final, manteve-se a estrutura global do plano utilizado na terceira e última etapa do estudo piloto.

A realização do estudo final persegue os seguintes objetivos:

- Analisar a consistência das conclusões obtidas na terceira etapa do estudo piloto.
- Introduzir alterações metodológicas pontuais relativamente ao Plano de investigação anterior.
- A análise de dados numa última recolha efetuada.

6.1. Método

Nesta fase final foram clarificados os problemas de investigação do estudo:

- Será possível, e de que forma, implementar com sucesso uma aula construtivista de História (aula oficina) em contexto angolano?
- Que tipos de ideias históricas manifestam os alunos no ambiente de uma aula oficina em contexto angolano?

Para encontrar respostas a esses problemas, objetivaram-se as seguintes questões:

1. Diante das mudanças curriculares implementadas com a reforma educativa, que conteúdos escolares foram privilegiados e que paradigmas nelas se revelam?
2. Que concepções em História revelam os alunos para a construção do seu próprio conhecimento à luz da “aula-oficina”?
3. Em que perspetivas filosóficas se apoiam os professores e alunos para a construção do pensamento histórico?
4. Em que perspetivas educacionais se apoiam os professores para o planeamento e implementação das aulas de História?

5. Que ideias manifestam os professores sobre a aula oficina à luz da investigação no campo da Educação Histórica?

6.2. Caracterização da amostra participante

Nesta etapa final, manteve-se a população a frequentar a Escola Secundária do II ciclo de Formação Geral em diferentes especialidades (Quadro 8). Dentro desta população escolar, a seleção da amostra participante focou-se na única turma de História da 11^a classe, constituída por 42 alunos. Deste grupo que participou na recolha de dados, foram selecionados aleatoriamente 15 questionários, para facilitar a análise qualitativa dos dados recolhidos.

Isto é, embora os 42 alunos tenham participado nas tarefas, consideraram-se apenas os dados dos quinze primeiros questionários entre os que foram recolhidos. Também participaram nesta etapa os quatro professores participantes da investigação, sendo dois professores experientes e dois professores estagiários, que responderam ao inquérito por questionário.

6.3. Técnicas de recolha de dados

Em relação ao estudo final, o nosso itinerário manteve como técnica de recolha de dados apenas o inquérito por questionário aplicado aos alunos e aos professores, bem como a observação (direta) ou participante, na experiência de aprendizagem, por parte da investigadora.

6.4. Instrumentos e Procedimentos no terreno

Nesta etapa final, decidiu-se manter a mesma unidade temática – A Redescoberta da África - trabalhando, porém, centrada apenas numa subunidade – “A partilha efetiva da África”.

Introduziram-se também alterações em relação às fontes a serem exploradas. Foram substituídas as figuras 18 e 19 referentes aos mapas da África antes e após a partilha foram substituídas porque os alunos na 3^a etapa tiveram dificuldades em realizar a interpretação dos mapas, e quando o fizeram as respostas dadas foram muito incipientes.

Os instrumentos de recolha de dados englobaram um questionário, aplicado aos alunos, um

inquérito por questionário aplicado aos professores e um guião de observação das aulas.

O questionário aos alunos consistiu em quatro questões que tinham como objetivo suscitar a interpretação de fontes diversas para uma inferência contextualizada.

Para o efeito, selecionaram-se distintas fontes no seu formato estatuto e perspetiva de autor, nomeadamente: um excerto escrito, composto pela investigadora, da Ata redigida em Berlim em 26 de fevereiro de 1885 (figura 23) e que mostra claramente a perspetiva do colonizador; várias imagens produzidas por ocidentais, retoma-se uma figura da segunda etapa do estudo piloto e duas da terceira etapa do estudo piloto, que podem considerar-se fontes primárias uma caricatura sobre a ocupação efetiva da África (figura 26⁴⁶), de estatuto ambíguo e numa perspetiva anti-imperialista, e outras duas (figuras 24⁴⁷ e 27⁴⁸) eventualmente aparentando neutralidade. Todos estes materiais ou fontes para aprendizagem da História foram apresentados em formato *Power Point*. Estas fontes apresentam, portanto, perspetivas de vários autores, de diversos espaços geográficos relativamente ao tema abordado. Em seguida, apresenta-se a figura 23.

⁴⁶ Nota: no estudo final, as figuras retomadas das etapas anteriores tomam novas numerações. A figura 20 passa para figura 26, a 21 para 24 e a 22 para 27, com vista a facilitar a organização dos dados.

⁴⁷Extraída em: Griné & Rua, H. (2004). Oficina da História 9º ano. Oferta ao aluno de Dossier do aprendiz do historiador. Lisboa, p.60.

⁴⁸Acedido aos 10/09/2014 em :Consultado em <http://passadosetempos.blogspot.com/2012/02/seculo-xix-nacionalismo-e-imperialismo.html>

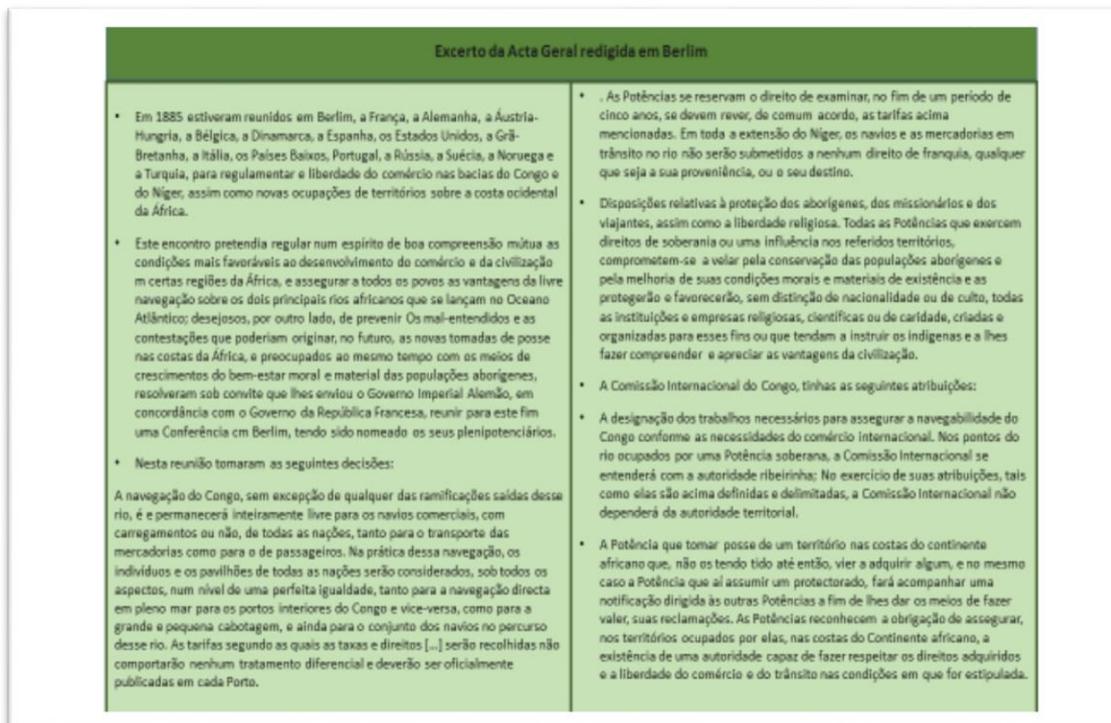


Figura 23. Excerto referente à ata da Conferência de Berlim

As duas primeiras questões apelavam à interpretação factual da figura 23 (Excerto da Ata da conferência de Berlim):

– *Na Conferência de Berlim, que países decidiram sobre a liberdade de navegação e "desenvolvimento do comércio e da civilização" (in Ata da conferência de Berlim) em certas regiões da África?*

– *Quem estabeleceu as taxas (tarifas) de navegação e quem lucrava com elas?*

A terceira questão tinha como suporte de evidência as figuras 23 e 24:

– *Como eram vistos os povos africanos?*

A quarta e última questão pressupunham a interpretação das figuras 26 e 27:

- *Como é que as "Potências" que participaram na Conferência de Berlim consideravam a posse dos territórios africanos por Europeus: a) legal? b) colonialista? Justificar com passagens do texto.*

O questionário aplicado aos quatro professores que integram a amostra da investigação, pretendia aprofundar as informações obtidas através de múltiplas fontes, visto que na etapa anterior utilizou-se a entrevista para se auscultar que percepções tinham os professores sobre a metodologia em experimentação, nesta etapa mantiveram-se as mesmas questões. Este instrumento de recolha de dados era constituído por várias perguntas que procuravam responder aos objetivos e as questões de investigação, designadamente:

- Na atual situação de Angola em que decorre o 2º período da Reforma educativa, as políticas educativas apontam para mudanças de paradigmas educativos. Que me pode dizer sobre aula que acabou de lecionar “Aula Oficina”?

- Agradou-lhe experimentar a “Aula Oficina “hoje?
- Que diferença encontrou entre a Aula Habitual e a Aula Oficina?
- O que mais chamou a sua atenção? Argumente
- No seu ponto de vista os alunos participam mais ativamente em aulas como a “Oficina” ou a habitual?

- Sendo o professor da turma se fosse solicitado aos seus alunos para escolherem que tipo de aulas, entre a habitual e a Aula Oficina, qual delas pensa que eles gostariam de ter frequentemente? Justifique a sua afirmação.

Estas questões serviram de suporte para a recolha de dados nesta etapa do estudo.

O guião de observação das aulas foi elaborado com o objetivo de compreender o contexto em que os sujeitos (professores e alunos) responderam ao questionário e perceber de que formas estes atuaram durante a experiência (Apêndice 7). Para tal, elaborou-se uma grelha de observação, na qual se pretendia analisar as seguintes dimensões:

- A. O plano elaborado pelo professor (os principais elementos: objetivos e estratégias):
- B. Processo de interação entre alunos e professores e entre alunos
- C. O processo de metacognição (avaliação formativa sobre a produção dos alunos, as atividades realizadas pelos alunos e orientação do trabalho de casa).

Os resultados das dimensões constantes no instrumento em referência, permitiram-nos aferir a

possibilidade de aplicabilidade da metodologia em experimentação no contexto em estudo.

A recolha de dados dos alunos e do processo de ensino e aprendizagem desenvolveu-se no âmbito duma experiência de “aula oficina”. Esta experiência desenrolou-se numa aula de História de 90 minutos na 11^a classe, distribuída em duas partes em sequência de 45 minutos cada uma. Cada parte foi lecionada por um/a professor/a estagiário/a. A aula oficina decorreu à semelhança da 3^a etapa do estudo piloto, com a diferença de que nesta aula, só a investigadora participou da experiência de observação direta. A professora investigadora anotava os aspetos pertinentes à investigação durante o percurso da aula.

O momento inicial foi introduzido pelo professor da turma, o qual apresentou aos alunos a estagiária que com eles trabalharia na turma neste dia e, a seguir, apresentou-se a professora estagiária que fez esclarecimentos em torno das etapas da metodologia da aula e da dinâmica de atividades a utilizar. À semelhança das aulas anteriores, a professora explicitou aos alunos que as aulas seriam gravadas e fotografadas, para evitar a surpresa e a distração durante a experiência⁴⁹.

Tendo em conta os conceitos a explorar (“A partilha efetiva da África”) criou-se uma tarefa contendo uma questão orientadora com o objetivo de recolher as ideias prévias dos alunos no momento inicial do processo da aula sobre a temática em foco.

A questão orientadora que norteou a aula foi:

- Que razões motivaram a invasão e partilha da África?

A questão norteadora foi projetada na tela através do Data Show; seguidamente, a professora estagiária esclareceu os alunos que emitissem os seus pontos de vista, gerando um debate entre os alunos e a professora.

No 2^o momento da aula, alargou-se um clima de debate entre os alunos e com a professora estagiária, com o objetivo de, posteriormente, tentar perceber até que ponto as ideias expressas em debate eram válidas para o assunto em foco.

No 3^o momento da aula, a professora estagiária fez a introdução à temática durante 5 minutos,

49

Este procedimento foi devidamente autorizado pelo Diretor da escola em foco.

projetou e teceu explicações dos termos e conceitos a utilizar na aula, tendo em conta as ideias dos alunos expressas no momento anterior (válidas e menos válidas). Na sequência, a professora distribuiu aos alunos a figura 23 (excerto da Ata da Conferência de Berlim), para que os alunos se familiarizassem, durante cerca de 10 minutos, com o texto que seria usado ao longo da aula.

Foram apresentadas duas questões que serviram não só para o seguimento da aula como também para a análise de dados do estudo (questionário dos alunos):

- 1) *Na Conferência de Berlim, que países decidiram sobre a liberdade de navegação e "desenvolvimento do comércio e da civilização" em certas regiões da África?*
- 2) *Quem estabeleceu as taxas (tarifas) de navegação e quem lucrava com elas?*

Em seguida, no 4º momento, a professora questiona aos alunos sobre o que se podia observar na figura 24, uma figura que retrata a Europa demarcando fronteiras em África no ano de 1913. Desenvolveu-se o debate em grande grupo-turma, em que os alunos através do cruzamento das duas fontes tentaram fundamentar oralmente as suas ideias e confrontar os seus pontos de vista.



Figura 24. A Europa demarcando fronteiras em África (1913).

Após este debate, a professora estagiária orientou os alunos para anotarem no papel as respostas dadas às duas questões, de modo individual, durante 20 minutos (e assim recolher também os dados para o estudo de investigação). Para situar os alunos neste contexto, foram novamente

projetadas as duas questões e a figura 24 no quadro (a figura 23 encontrava-se nas suas mãos).

A seguir, a professora estagiária teceu novamente alguns esclarecimentos sobre os conceitos em debate, reforçou as ideias válidas e estimulou os alunos a reformularem as ideias menos válidas. No final desta primeira parte da aula, a professora estagiária apresentou uma conclusão.

Após um breve intervalo de 5 minutos, o outro professor estagiário retomou a sequência para a segunda parte. Neste início, o professor estagiário apresentou-se e lembrou aos estudantes que a modalidade seria a mesma utilizada na primeira parte pela professora que o antecedeu. Anotou o assunto no quadro, orientou os alunos para se sentarem em grupo de 4 a 5 e estimulou-os a redigirem no papel as suas respostas a uma questão, a nível individual, durante 20 minutos. A seguir, projeta essa questão 3, que serve também para a análise de dados: *Como eram vistos os povos africanos?*



Figura 25. Alunos durante a aula construtivista.

Fonte: Fotografia da investigadora.

Após essa tarefa, no 2º momento convocou os alunos a observarem as últimas duas figuras - figuras 26 e 27 – uma referente a uma caricatura sobre a ocupação efetiva da África, em consonância com a outra que retrata o escravo como a base da mão-de-obra nas colónias de exploração⁵⁰.



Figura 26. Caricatura sobre a ocupação efetiva da África

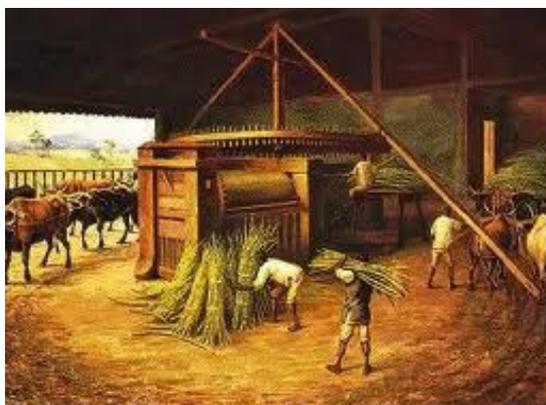


Figura 27. Exploração da África

No 3º momento desta segunda parte, o professor incitou então os alunos a interpretarem as fontes e a relacioná-las entre si, através de um debate em grupo e com ele próprio, durante 10 minutos. Na última parte da aula, realizou-se o momento de metacognição em que os alunos foram estimulados a responder à última questão durante 20 minutos, de modo individual e por escrito (para análise de dados e para uma autorreflexão pessoal de síntese):

Questão 4. *Como é que as "Potências" que participaram na Conferência de Berlim consideravam a posse dos territórios africanos por Europeus: a) legal? b) colonialista? Justificar com passagens do texto.*

Na perspetiva duma aula oficina de História, genuinamente construtivista e orientada para o desenvolvimento do pensamento histórico, a tarefa de metacognição deveria ter um seguimento tanto para o professor como para os alunos. Assim, o professor iria refletir na qualidade de interpretação de fontes demonstrada pelos alunos e, numa aula posterior, iria apresentar-lhes mais fontes com características multiperspetivadas a fim de desenvolverem a competência de atenderem a interpretações menos familiares e menos agradáveis.

Além dos instrumentos enunciados, através do Guião de Observação de aulas, a investigadora foi registando as atuações dos alunos e professores durante a experiência (Apêndice 7).

Síntese do capítulo

Ao longo deste capítulo, efetuou-se o enquadramento metodológico no âmbito da investigação realizada, enunciou-se o problema de investigação, o desenho do estudo e técnicas de recolha de dados nos diferentes etapas, desde o estudo exploratório ao estudo final, e caracterizaram-se as amostras participantes de cada etapa. Considerou-se também os procedimentos para a recolha de dados, desenvolvido em ambiente de “aula oficina” como foi sendo referido.

CAPÍTULO VI: CONCEÇÕES DE ALUNOS E PROFESSORES

“A aprendizagem é construída pelos próprios sujeitos – daí a necessidade de dar voz aos alunos e procurar entender as suas ideias”.
(Barca 2009, p.12).

Este sexto capítulo aborda, em primeiro lugar, as linhas essenciais da análise efetuada desde o estudo exploratório ao estudo piloto, referente aos dados emergidos nas respostas de alunos e professores participantes. A seguir, apresenta-se a análise dos dados do estudo final, respeitante às respostas dos alunos e dos professores aos respetivos questionários. Apresenta-se também uma breve análise quantitativa simples dos resultados referentes aos alunos, com a finalidade de tentar construir um modelo que permita compreender de que formas os sujeitos constroem a sua aprendizagem, ancorados na aula oficina.

1. Análise dados do estudo exploratório

Nesta primeira experiência, na sequência da administração de um conjunto de tarefas (um questionário), havia se definido como objetivo ensaiar um processo de participação dos alunos na interpretação de fontes diversas (em formato e estatuto), no contexto da aula oficina para, em última análise, indagar a aplicabilidade desta metodologia de aula no contexto angolano.

As respostas dos alunos sobre os problemas da História da África no momento inicial e final das aulas foram analisadas de forma indutiva. Por conseguinte, geraram-se nove categorias em torno da conceptualização dos alunos, sobre questões epistemológicas que se levantaram sobre a Historiografia.

Estas categorias organizadas segundo o modelo de progressão conceptual (Lee, 2001) são as seguintes, por ordem de elaboração crescente:

- ✓ **Não respondeu:** o aluno simplesmente não responde à questão colocada.
- ✓ **Incoerência:** desconexão: os alunos referem assuntos fora do contexto da temática em abordagem.
- ✓ **Passado:** os alunos respondem as questões baseadas nas suas próprias vivências, dão explicações das suas próprias histórias de vida.
- ✓ **Estereótipo/ Passado:** conceito vago ou recorrendo a preconceitos.
- ✓ **Epistemologia Vaga:** corresponde a respostas com falta de certeza, indeterminado, indefinido sobre o conceito em abordagem.
- ✓ **Epistemologia Alternativa:** os alunos apresentam alguma compreensão histórica, mas com limitações, ainda é um conhecimento restrito, ora num sentido ora noutra.
- ✓ **Epistemologia Aproximada:** reflete respostas com algum sentido aproximado ao conceito de problemas da História da África.
- ✓ **Epistemologia:** os alunos dão respostas com sentido histórico mais elaborado sobre o conceito em abordagem.
- ✓ **Epistemologia Avançada:** reflete respostas inovadoras, dadas de forma contextualizada e perceptível, os alunos elaboram as respostas de forma nítida, dão exemplos e estabelecem conexões.

Apresentamos os constructos e os respetivos exemplos emergidos dos alunos e dos professores às questões colocadas, crendo que desta forma ficará mais perceptível as perceções do pensamento de cada participante da experiência construtivista.

Elencamos no quadro 10, as categorias e o exemplo correspondente das respostas dos alunos referentes à primeira questão “Que problemas conhecem sobre a História da África”?

Categorias	Exemplos de respostas
Não respondeu	Não me lembro de nenhum problema. (Carlos)
Incoerência	Trata-se da procura de uma identidade por meio da reunião. (Manuela)
Passado	Pobreza, fome, doenças, e a pouca relação dos presidentes de cada país. (Gito)
Estereótipo/Passado	Não tinham escrita, escreviam nas pedras e fome. (Abigail)
Epistemologia aproximada	Podia falar de problemas como a falta de cronologia, de documentos escritos, mas também da fome miséria entre outros males. (Celeste)
Epistemologia	Problemas internos devido a presença europeia, com exploração de bens e a oposição dos africanos. (Carmen)

Quadro 120. Exemplo de respostas dos alunos à questão 1

A partir destes perfis, categorizámos as ideias dos alunos evidenciadas nas suas respostas às questões colocadas. Esta categorização resultou de um processo dialético e holístico entre o percurso prognosticado e o percurso procedente ao longo de toda análise de dados, que permitiu muitas vezes dilatar ou refinar as categorias num processo de constantes mudanças, referentes apenas a primeira questão.

Particular destaque para a Categoria “Passado”, que demonstra que os alunos ao observarem a questão colocada recorreram as suas memórias que não são apenas suas, mas herdadas das experiências do seu quotidiano, hábitos, valores, valores estes que foram construídos através das Histórias e tradições vividas pelos próprios alunos, bem como aprendidas a partir dos seus ancestrais. As Histórias de vida são aqui predominantes. Atendendo que todos os seres humanos teriam uma necessidade antropológica de estabelecer um sentido de passado, uma orientação no tempo que permitiria uma localização espaço temporal. É o que se chama de consciência histórica que articula o passado como experiência, dando sentido e caminhos para o presente e o futuro; a consciência histórica seria como um campo de ação orientado por este passado (Rüsen, 2001). Deste modo, compreende-se perfeitamente as motivações dos alunos para responderem as perguntas orientadas respeitantes aos aspetos do passado.

Quanto a questão 2 *Que entende por mitos?* Os aprendentes foram convocados a mobilizarem as suas ideias prévias para esclarecerem que ideias tinham acerca dos mitos, pois entendem-se como relatos, contos acerca de questões espantosas feitas por seres extraordinários, que constituem parte do

sistema de crenças de uma cultura ou comunidade encaradas como histórias verdadeiras.

O quadro 11 elucida alguns exemplos elencados respeitantes à segunda questão, de acordo com as categorias estabelecidas:

Categorias	Exemplos de respostas
Incoerência	Mito contado pelas pessoas, também contado aos filhos. (Rodé)
Passado	Coisas do passado que tem a ver com a História, não tem a mesma finalidade ou conclusão na história. (Alfredo)
Estereótipo/Passado	Ato de ignorar os portugueses para com os africanos discriminar as pessoas, que tinham características diferentes das suas (Racismo). (Tshelcia)
Epistemologia vaga	São palavras que as vezes dizem, mas que algumas pessoas dizem que não existe. São tabus. (Canizio)
Epistemologia alternativa	Falsas informações que nos são dadas, agora e anteriormente. (Roberto)
Epistemologia aproximada	Tudo que não aconteceu, mas tratadas como história pelos mais velhos. Divisão da História em três fases: fábula, conto, estórias e mitos. Tudo que se fala muito, torna-se realidade. (Joana)
Epistemologia	Contos deixados pelos antepassados até ao presente através de programas de rádio, questionam o que é mito ou o que é verdade. (Timóteo)
Epistemologia avançada	Estórias que são contadas por pessoas, ou alguém que diz

	algo, ou conta o que não é verdade. Histórias contadas pelos antepassados, para evitar que as pessoas cometam erros (Manuel).
--	---

Quadro 13. Exemplos de respostas respeitantes à questão 2

O quadro 12 aponta algumas categorias e os exemplos correspondentes respeitantes à questão 3: *que problemas enfrentam a História da África e como ultrapassá-los?*

Categorias	Exemplos de respostas
Não respondeu	Não sei. (Carlos)
Passado	Construir mais empresas, fábricas, indústrias para facilitar o emprego, abrir mais escolas, no caso da fome, devia dar mais acesso os camponeses as indústrias e outros para eliminar a fome. (Manuela)
Estereótipo/Passado	Os europeus criticam os africanos, ignoram-nos, dizendo que não sabemos nada. (Canízio)
Epistemologia vaga	Temos de escrever a nossa história e não depender da história escrita pelos europeus. (Abigail)
Epistemologia alternativa	Devemos nos juntar, conversar e chegar a uma conclusão, sobre o que escrever sobre a história da África. (Joana)
Epistemologia aproximada	Buscar a informação perdida no passado para fazer o futuro, não cometer os erros do passado, esperança de um futuro melhor, com ajuda dos mais velhos. (Melque)
Epistemologia	Tem de haver cientistas e historiadores que possam escrever a nossa história, para que seja considerada

	como História a nível do mundo. (Rodé)
Epistemologia avançada	Fazer pesquisas profundas com algumas fontes: escritas, materiais e orais próprios do povo existente num determinado país. (Timóteo).

Quadro 14. Exemplos respeitantes à questão 3.

A categoria “Não respondeu” neste momento de consolidação é muito evidente. Observando que se encontram no momento pós-experiência; apresentamos algumas hipóteses que apontem pistas a serem tomadas em conta na planificação dos estudos posteriores.

A realização da entrevista à professora consistiu em conhecer a opinião da professora acerca da aplicabilidade da aula oficina em contexto de sala de aula. Nesta etapa a entrevista, foi realizada logo a seguir a realização das atividades, na qual procurou-se recolher ideias acerca da nova metodologia experimentada.

Com a intenção de percebermos em que medida “a aula oficina” constituía uma experiência frutuosa para o contexto em que foi aplicada, através de uma análise qualitativa da resposta da professora às questões colocadas, procedeu-se a uma categorização das respostas tendo como referência conceptual as categorizações de Gago (2000) e de Pinto (2011).

Nesta etapa, a análise às respostas da professora à entrevista aplicada após a realização das aulas, emergiram os seguintes constructos: novidade, fontes, interação, baseadas na perceção das condições de realização das atividades.

Os constructos observados nas respostas da professora foram:

- **Inovação:** constructo na qual a professora expressa a aula oficina como uma nova abordagem no contexto em foco;
- **Fontes:** constructo através da qual a professora considera a aula interessante pela utilização de fontes, e que gera um ambiente de confrontação de ideias entre os alunos e a professora.
- **Interação:** neste constructo a professora exprime que a aula oficina desencadeia uma

ação que leva os alunos a estimularem-se uns aos outros durante a experiência em contexto real “aula ativa”.

Categorias emergidas das respostas da professora.

Categorias	Exemplos de respostas
Inovação	A aula é uma novidade para nós. Há algum tempo tivemos um seminário em que o pano de fundo era uma aula com esta característica...
Fontes	O trabalho com fontes é muito interessante. Os alunos são mais atentos e discutem os seus pontos de vista. Só que aí haveria problemas com a obtenção destas fontes, nem sempre se consegue...
Interação	É uma aula que promove interação. Interação entre eles com o professor... todos ativos e a quererem falar ao mesmo tempo. O professor tem que estar muito atento a cada um deles...

Quadro 15. Categorias emergidas na entrevista à professora

Após tratamento de dados, os constructos constatados nas respostas da professora, manifestam as perceções de como se podia administrar uma aula que coloca o aluno como sujeito do seu próprio conhecimento, porém o facto de experienciar a “aula oficina”, revelou uma novidade; novidade esta apresentada no cruzamento de fontes às questões e na interação que provoca esta metodologia, pouco habitual nas aulas comumente lecionadas. Argumentou ainda, que as fontes são interessantes, mas se colocava a dificuldade de conseguir mobilizá-las para ancorá-las em cada aula a ser ministrada.

Reflexões

Neste estudo, subentende-se que tenha havido dificuldades na interpretação da primeira questão projetada no primeiro momento em relação a projetada no segundo momento;

A dificuldade de realizar inferências às fontes é compreensível, por não ser habitual práticas letivas de “aula oficina” no contexto em foco. Porém, algumas questões também foram respondidas de modo incipiente quando centradas ao nível das categorias “Não respondeu” e “Incoerência”, embora outras já se situem ao nível de ideias sobre o “Passado”, “Estereótipo/ Passado” e, restritamente, ao nível da categoria “Epistemologia”. No momento de metacognição, em que responderam de novo as questões colocadas inicialmente, poderia ter existido alguma timidez dos alunos por receio de serem avaliados em termos de respostas certas ou erradas, como é da praxe em contexto angolano. A complexidade da última questão exigia apresentar soluções para os problemas que enfermam a compreensão da História da África, debatida durante as atividades. Ao terem respondido à primeira questão de modo escrito, os alunos terão considerado desnecessário responder novamente à questão que aparentemente havia sido já respondida no início. Registou-se dificuldade de os alunos diferenciarem os problemas comuns que afligem o continente africano dos problemas da História da África como Ciência.

A análise de dados efetuada as respostas dos alunos resultantes do cruzamento de fontes, leva-nos a refletir acerca de como se processou a evolução das ideias dos alunos entre o momento inicial e o momento final, não é conveniente afirmar que, tenha ocorrido uma mudança conceptual positiva sobre ideias acerca dos problemas da História da África, porém, os dados sugerem que decorreu a diminuição de conceitos referentes ao passado e a predominância de conceitos históricos ou a nível da epistemologia na pós-experiência, embora tenham decorridos de modo reduzido.

Pode-se inferir que se no primeiro momento os alunos basearam-se nas suas histórias de vida, nos preconceitos, no segundo momento no seu conjunto, apresentaram um pensamento mais crítico, embora também distribuam-se pelas diferentes categorias. As mudanças das ideias dos alunos observadas ao longo desta conceptualização confirmam as ideias defendidas por Lee (2001) e Barca (2004).

À partida, os níveis resultantes do primeiro tratamento de dados, não estavam clarificados, pelo cruzamento de diferentes constructos. Segundo Strauss e Corbin (1998), a *Grounded Theory* é entendida como uma pesquisa qualitativa “que deriva indutivamente do estudo do fenómeno que

representa ... surge...desenvolve-se e verifica-se provisoriamente por intermédio da recolha de dados e da sua análise. Neste sentido, começou-se por efetuar uma codificação aberta, segunda a qual, as ideias dos alunos e as suas decisões foram examinadas e avaliadas como possíveis indicadores dos distintos constructos constatados na pesquisa teórica. A codificação cedeu-nos pistas, para perceber que tipo de ideias operavam os alunos, para a construção do seu próprio conhecimento, em concomitância, permitiu-nos preparar as experiências seguintes, atendendo a uma abordagem cuidada na preparação das tarefas que seriam administradas ao longo do primeira etapa do estudo piloto.

2. Análise de dados do estudo piloto

2.1. Primeira etapa do Estudo Piloto

Nesta fase de investigação, as tarefas a serem administradas foram afinados, e o conteúdo histórico explorado foi alterado neste estudo.

As respostas dos alunos sobre a questão 1 *Que razões motivaram a invasão e partilha da África?* No momento inicial e final das aulas foram analisadas de forma indutiva a partir das ideias dos alunos, que foram emergindo ao longo do estudo. Por conseguinte, geraram-se dez categorias em torno da conceptualização dos alunos e sobre questões epistemológicas que se levantaram sobre a Historiografia.

Estas categorias organizadas segundo o modelo de progressão conceptual (Lee, 2001) foram as seguintes, por ordem de elaboração crescente:

- **Incompreensão da aula ≈ Não responde:** o aluno alega não ter compreendido a aula, pelo que não atribui respostas às perguntas;
- **Incoerência:** o aluno refere assuntos fora do contexto da temática em abordagem;
- **Estereótipo:** o aluno apresenta conceitos vagos ou recorre a preconceitos.
- **Cópia fragmentada:** o aluno mostra inabilidade de, por si só, dar respostas às questões que lhe são colocadas. Usa textos já escritos por outrem sem referenciar o autor da obra copiada; estas cópias não apresentam um raciocínio contínuo, mas sim, em ideias fragmentadas.
- **Passado:** o aluno responde às questões baseando-se nas suas próprias vivências ou

nas histórias de vida dos seus ancestrais.

- **Compreensão Vaga:** o aluno apresenta alguma compreensão histórica, mas com limitações, revela ainda um conhecimento restrito acerca do conceito historiográfico de *Invasão e Partilha de África*;
- **Compreensão Aproximada:** o aluno apresenta respostas que refletem algum sentido aproximado do conceito em estudo;
- **Compreensão:** os alunos dão respostas com sentido histórico elaborado, explicitando o conceito abordado.
- **Compreensão Avançada:** reflete respostas inovadoras, dadas de forma contextualizada e perceptível, os alunos elaboram as respostas de forma clara, dão exemplos e estabelecem conexões, comparações e fundamentam com solidez os seus pontos de vista.

Apresentam-se, de seguida, alguns exemplos de respostas dos alunos à tarefa respeitante à primeira questão do primeiro momento, sobre *Que razões motivaram a invasão e partilha da África?*, no quadro 14 constam as respectivas categorias de análise:

Categoria	Exemplos de respostas
Incoerência	As razões que mantiveram com a partilha de África e a partilha que mantiveram com os europeus não foi saudável no princípio sim, mais ao decorrer do tempo tudo começou a ser diferente e queriam ocupar de tudo um pouco. (Carlos)
Estereótipo sobre o passado	As razões que mantiveram a invasão e partilhas da África porque os europeus pensavam que os africanos eram burros e que não tinham noções das coisas por isso, chegaram e invadiram o continente africano de princípio era para coloniza-los depois começou a haver as ambições quando viram a humildade dos africanos e fizeram deles o que bem entenderam. Além dos seus negócios consideraram os africanos como produtos.

	(Manuel)
Cópia fragmentada	As razões que motivaram a invasão e partilha da África é que os europeus já haviam traçado mapas da parte do noroeste africano, os conflitos pela posse da África, as nações ocidentais controlavam apenas 10% de continentes. Os europeus criam partilha a África através das riquezas assim com os produtos etc. (Roberto)
Passado	As razões que motivaram a invasão e partilha de África foi devido a sua situação geográfica contornando a passagem do mediterrâneo para o atlântico por ser um importante entreposto comercial e por mais conquistar outras regiões do Norte de África. Dizer que depois dos europeus invadirem a África brutalmente ai já havia alianças entre os chefes europeus e africanos, os europeus vão se apaixonado com a cultura africana. (Cârmén)
Compreensão vaga	As razões que motivaram a invasão e partilha de África são: a procura de melhores condições económicas políticas e técnicas. A melhorar condições sociais para os Europeus que neste caso os 1ºs a invadir a África foram os portugueses. Era também para fazer negócios e obter lucros fazendo trocas de produto para o comércio. A partilha era para que os Europeus ficassem à vontade e habitassem normalmente ao território africanos para conseguirem fazer os seu negócio e fazer explorações. (Gito)
Compreensão	As razões que motivaram a invasão e partilha de África. As consequências da invasão foram variando em função da capacidade das invasões e também em relação as residências dos africanos em alguns lugares a

	ocupação foi pacífica com a permissão dos reis e as razões que motivara a invasão e partilha da África foi o enriquecimento dos exploradores dos produtos que cá se encontravam. (Celeste)
--	--

Quadro 16. Categorias e exemplos referentes ao primeiro momento

A partir destes perfis, categorizámos as ideias dos alunos evidenciadas nas suas respostas às questões projetadas na tela. Esta categorização resultou de um processo dialético e holístico entre o percurso prognosticado e o percurso procedente ao longo de toda análise de dados, que permitiu muitas vezes dilatar ou refinar as categorias num processo de constantes mudanças, referentes apenas a primeira questão.

Servimo-nos de Lee (2003) que afirma ser imperativo investigar as ideias prévias dos alunos sobre os conceitos a abordar, para se conseguirem níveis conceptuais mais elevados, porque o conhecimento só adquire significância se forem exploradas as preconcepções dos formandos. Caso contrário, estes constituir-se-ão como obstáculos a obtenção de novos conhecimentos, impedindo uma compreensão contextualizada dos eventos.

Enquanto, no estudo exploratório, foi observada uma maior frequência de ideias nas primeiras cinco categorias de progressão conceptual, nomeadamente: Não respondeu, Passado, Estereótipo sobre o passado, Compreensão aproximada. Neste estudo, as respostas dos alunos situam-se em todas categorias, com mais ou menos incidência numa em relação a outra categoria.

De particular realce a categoria Incoerência e “Estereótipo sobre o passado”, que indica que os alunos se referem assuntos fora do contexto da temática em abordagem; também respondem as questões sustentando-se em conceitos vagos ou recorrendo a preconceitos em oposição à categoria precedente. Sendo uma tarefa realizada em grupo pode-se aferir que, de modo geral, urge uma intervenção imediata, no sentido de através da aula construtivista, auxiliar o professor a assumir-se como um orientador da aprendizagem da contextualização do passado e da sua relação com o presente e o futuro, orientando o ensino numa perspetiva reflexiva, que converta os saberes inertes em ferramentas mentais, as quais os alunos se apropriam através da interpretação.

Ao longo da experiência, foram aplicados exercícios com maior grau de complexidade, em que os estudantes tinham de mobilizar competências de interpretação, com a pretensão de observar duas imagens e compará-la à uma terceira, de modo que a aula não fosse convertida em reprodução de informação do manual de apoio ou de outro documento do passado, mobilizando o seu constructo para uma aprendizagem ativa.

Apresentam-se, de seguida, alguns exemplos de respostas dos alunos à tarefa respeitante ao terceiro momento, “Observe com atenção as figuras 13 e 14 e compare-as com a fonte 12. Justifique a tua resposta”, no quadro das respectivas categorias de análise (Quadro 15).

Categorias	Exemplos de respostas
Incoerência:	<p>A cobiça pela África deu-se através dos exploradores que vieram a África e cobiçaram o continente, a sua partilha deu-se através das riquezas de África.</p> <p>O dinheiro que representa e a venda das informações que foram redescobrimo em África as trocas de produtos e a venda dos escravos (Melque).</p>
Estereótipo sobre o passado	<p>Na fonte 9 vejo os exploradores que cobiçam a África e eles tinham um grande interesse de explorar a África.</p> <p>Já na fonte 10 os exploradores dividiam-se para dominar da África em 1990.</p> <p>Na fonte 11 temos aí imperialistas a fazerem a divisão dos mineiros. (Alfredo)</p>
Cópia fragmentada	<p>Segundo a fonte diz que o político inglês é um dos exploradores europeus depois da pesquisa no nosso continente diamante ouro ficou o dono de grande fortuna. (Roberto)</p>

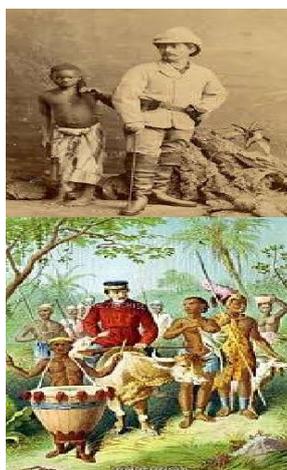
<p>Passado</p>	<p>Fonte 9</p> <p>A 1ª figura indica como os africanos sofreram com os europeus. A 2ª figura indica como os europeus fizeram dos africanos uma vida de inferno.</p> <p>Fonte 10</p> <p>O dinheiro indica muitas coisas como os europeuseles mesmo queriam fazer sofrer os africanos e tirar de tudo que lhes pertencia e que os africanos tiveram que sofrer e também estão a divertir-se com o dinheiro, ele e a mulher dele (Manuel).</p>
<p>Compreensão Vaga</p>	<p>Durante a aula aprendemos que no século XV os europeus evadiram a África sem respeitar as culturas dos africanos, e os europeus tiraram os bens que tinha a África e dividiram as regiões que não conheciam com o objetivo de atingir uma nova meta e os imperialismos deram o contributo de como governar os países.</p> <p>E na aula nós falamos de expedições missionárias e o papel dos exploradores. (Tshelcia)</p>
<p>Compreensão Aproximada</p>	<p>Na aula passada eu aprendi muito e gostei porque fiquei a saber que europeus redescobriram o nosso continente. Também pude saber que imperialista é um sistema de ocupação de terreno em África.</p> <p>E outra aula pode saber pelas figuras que os Europeus cobiçavam o nosso continente. Também vi a figura nº1 que mostra a divisão política e a divisão étnica que é a divisão de povos. (Joana)</p>
<p>Compreensão</p>	<p>Nesta figura entendi que antigamente as pessoas vestiam mal isto porque davam pouca importância em termo de vestuário e não houve as condições que existe agora, e dedicavam-se mais a agricultura.</p> <p>Já na fonte 10 mostra que o país está a mudar e tem</p>

liberdade isto porque eles já conseguem vender os seus produtos e já conseguem com facilidade coisas que eles não tinham no passado. (Xinje)

Quadro 17. Categorias e exemplos referentes ao cruzamento de fontes.

Após o cruzamento de fontes, os alunos foram orientados a sentarem-se em grupo constituído por seis a sete membros e confrontarem as suas ideias. No segundo momento, cada aluno individualmente anotou as inferências realizadas em grupo. A título de exemplo, na resolução da tarefa “Observe com atenção as figuras 14, 15 e compare-as com a figura 16, que te parece? Justifica”.

Além dos exemplos de respostas apresentadas no quadro 15, demonstra-se o exemplo de um tipo de ideia em História revelada pelo aluno Xinje (figura 25), por ter gerado alguma perplexidade.



Cobiça pela África

- Deu-se um grande interesse dos países europeus pelo continente Africano.
- Realizaram-se várias explorações.
- Os exploradores Stanley Livingstone e Brazza, percorreram o interior de África, desbravando zonas desconhecidas.

Figura 14. Sobre a exploração da África

DIVIDIR PARA DOMINAR: A PARTILHA DA ÁFRICA - 1880-1990

O expansionismo europeu pode muito bem ser traduzido através do pensamento de Cecil Rhodes [Conquistador, político inglês, organizador da anexação por parte da Grã-Bretanha de extenso território na África do Sul, dono de grande fortuna conseguida através da exploração de diamantes e ouro na região do Transvaal.]. “... essas estrelas... esses vastos mundos que nunca poderemos atingir.”

E afirmava: “Se eu pudesse, anexaria os planetas.” A conquista ou partilha da África (1884/1885) não se deu, contudo, sem resistência, em que pese a superioridade bélica dos Estados espoliadores.

Figura 15. Excerto referente à partilha da África



Figura 16. Papel das companhias e Associações

Resposta do aluno Xinje à atividade orientada

Nesta figura entendi que antigamente as pessoas vestiam mal isto porque davam pouca importância ao vestuário e não havia as condições que existe agora, e dedicavam-se mais a agricultura.

Já na fonte 10 mostra que o país está a mudar e tem liberdade, isto porque eles já conseguem vender os seus produtos e já conseguem com facilidade coisas que eles não tinham no passado.

Figura 28. Exemplo de resposta do aluno Xinje.

Durante as aulas as figuras foram consideradas como fontes. Assim, na apresentação das figuras no corpo da investigação, a fonte 9 corresponde à figura 14, a fonte 10 à figura 15 e a fonte 11 à figura 16, respetivamente.

De acordo com a figura 28, a resposta a esta tarefa representa características muito peculiares, em que o aluno apresenta uma perspetiva relacionada com o seu quotidiano, sua própria história de vida, distante do saber histórico, faz um breve retorno ao passado e deixa transparecer um panorama de miséria, de barbárie, do caos, da falta de liberdade, da importância que tem a agricultura e dos produtos que hoje já se pode vender, ao mesclar as suas ideias desprovida de qualquer noção de temporalidade, mas com algum sentido de períodos de rutura e mudanças, numa “perspetiva africanizada”.

No momento final da primeira sessão de atividades realizada durante 90 minutos, os alunos foram orientados a elaborarem uma síntese em grupo formado por seis a sete elementos utilizando os principais conceitos e termos abordados durante a experiência. Esta atividade tinha como objetivo induzir o aluno a redigir um resumo, para o qual devia mobilizar o raciocínio, obedecendo a lógica do simples ao composto, da causa ao efeito, de modo a contribuir para uma aprendizagem significativa seguindo os critérios de sentido ligados à vida prática.

Pode-se inferir que neste momento os alunos emitem ideias contraditórias e sem estrutura lógica sobre o assunto em abordagem, apresentam conceitos vagos ou recorrem a preconceitos. Também se observa neste momento que os mesmos apresentam alguma compreensão histórica, mas com limitações, revelam ainda um conhecimento restrito acerca do conceito historiográfico.

Outras vezes realizaram cópias ao manual de apoio. Esta constatação reforça a necessidade de trabalhar com fontes, abordar situações específicas e promover a sua interpretação (Barca, 2004). É também necessário explorar estas atividades em profundidade, de tal modo que o aluno após a interpretação das fontes tenha aptidão exigida para redigir a sua síntese, pois como defende Santos (1998) deve articular-se um tempo “de realização” no sentido de construção de uma nova realidade e de (re) organização consciente do saber. Através do fio condutor da aula o sujeito poderá conseguir construir uma síntese que seja inteligível e demonstre aprendizagem cognitiva, através de tarefas

concretas para o efeito.

Apresenta-se, a seguir, alguns exemplos respeitantes ao quinto momento, de acordo as categorias estabelecidas:

Categorias	Exemplos de respostas
Estereótipo	<p>Concluindo e resumindo o tema que é a partilha do mundo temos a dizer que os europeus foram os primeiros povos exploradores de África. Houve a redescoberta de partilha devido a invasão dos povos europeus e africanos.</p> <p>Os imperialistas que comandavam os partidários e o imperialismo que deram o seu contributo. (Abigail)</p>
Cópia fragmentada	<p>De acordo com a clássica tese de John A. Hobson, Esparta em sua obra imperialista de 1902.</p> <p>Stanley, Livingstone, Cameroun Magyar, alguns exploradores portugueses como Serpa Pinto, Ivens, Capelo, Silva Porto e Henrique de Carvalho.</p> <p>A segunda metade do século XIX em torno do ano 1880, assistiu a transição do imperialismo informal. Que devido a invasão do continente africano os exploradores partilharam a divisão do continente africano. (Alfredo)</p>
Compreensão vaga	<p>O que mais gostei na aula de aprender o que participei é redescoberta, onde se precisava saber por parte do europeu aquilo que os africanos tinham nas suas vidas independentes. E queriam aprofundar os seus conhecimentos acerca da África. (Manuela)</p>

Quadro 18. Categorias e exemplos referentes à elaboração da síntese

No momento final da segunda sessão de atividades, a análise de dados permitiu-nos perceber quão útil é observar as perspetivas que os alunos tomam ao interpretar e inferir sobre as fontes; se a

interação é equilibrada, e que relações estabelecem entre o que observam com as estórias do seu mundo.

Neste momento, diante de uma questão diferente das colocadas em outros momentos, os alunos elencaram aprendizagens situando-se umas vezes como relato resumido, outras vezes como na listagem de conteúdos abaixo discriminados. Esta análise preliminar dos dados permitiu uma primeira definição de ideias de natureza substantiva e também ideias de compreensão histórica:

- **Incompreensão da aula** - o aluno alega não ter compreendido a aula, pelo que não atribui respostas às perguntas;
- **Incoerência** - o aluno refere assuntos fora do contexto da temática em abordagem;
- **Elogios** - Perante a dificuldade em construir as suas próprias ideias referentes a temática em abordagem, para a resolução da tarefa orientada pelo professor, os alunos teceram elogios às fontes e considerações de carácter alternativo;
- **História da África** – referem-se a categoria em que os alunos atribuem as dificuldades (atrasos) em que Angola se encontra submetida, aos processos relacionados à Colonização, e Tráfico de escravos. Com particular relevância, referem-se ao cenário de miséria, sofrimento, de mortes, do caos, que os africanos se viram vítimas de expedições estrangeiras que dizimou os filhos da África ao longo da história;
- **Exploração científica** – os alunos enquadram as suas respostas sobre os conceitos em estudos situando-se na exploração científica, em que os estrangeiros tinham o objetivo fazer o reconhecimento do território e elaborar o mapeamento do Continente africano;
- **Invasão da África** - nesta categoria o passado é entendido como fruto da entrada violenta e arrogante dos estrangeiros ao continente africano;
- **Partilha da África** – o passado é entendido e explicado à luz da divisão entre várias companhias privadas que tinham concessões de exploração no território africano;
- **Valores (orgulho)** – nesta categoria os alunos reconhecem valores aos africanos por terem suportado períodos dolorosos da sua história;

- **Colonização portuguesa** – para esta categoria os exemplos dos alunos referem-se aos portugueses como os culpados da sua situação atual;
- **Exploração económica** – conferem respostas ao passado, considerando o despojo, o facto de os traficantes estrangeiros terem construído as suas feitorias para o comércio de mão-de-obra escrava, a “madeira de ébano” entre outros, que foram arrancadas e exportadas pelos comerciantes deixando a África bastante arruinada;
- **Vários países colonizadores** – o passado é compreendido como um continente que foi dividido pelos países europeus, um continente que tinha zonas da Itália, da Alemanha, do Reino Unido, da Holanda, da Espanha, da Bélgica, de Portugal entre outros;
- **Redescoberta** - o passado é entendido como a vinda de estrangeiros, Romanos, Árabes, Europeus, vindos para o continente com a pretensão de descobrirem um novo mundo desconhecido para os mesmos, mas que sempre existiu.

Apresentam-se, de seguida, alguns exemplos de respostas dos alunos à tarefa respeitante ao nono momento, no quadro das respectivas categorias de análise conforme o Quadro 17.

Categorias	Exemplos de respostas
Incompreensão da aula	A aula que eu já tive com a professora eu gostei muito deu força e coragem que continua sempre assim professora. Da vez passada entendi, mas hoje não entendi não sei porquê. (Carlos)
Incoerência	Eu Gostei tanto das aulas. Os temas que a professora escreveu no quadro foram muito importantes para mim. Os temas só falam da África é por isso que é muito importante. É para nós sabermos mais de coisas sobre a África. (Roberto)
Elogios	Gostei da aula da professora que volte mais para nos dar mais conhecimentos. Muito obrigada. (Silas)
História da África	O tema das descobertas e curiosidade contínua científica e o espírito de aventura dos exploradores, que os europeus exploraram o nosso continente e me fez

	conhecer mais o nosso continente. (Melque)
Exploração científica	<p>Durante o tema o que mais me marcou foi a questão das disputas nas ocupações das terras onde não havia lista de quem podia ter mais parcelas.</p> <p>O momento de classificar as figuras em que alguns depois de pôr fim as disputa, alguns impérios sentiam saudade de poder voltar a dominar África (Joana).</p>
Partilha da África	<p>Aprendi sobre os exploradores e viajantes e que o continente africano foi repartido pelos europeus a procura de mão-de-obra barata para poder fazer comércio.</p> <p>Henrique de Carvalho, Serpa Pinto e Silva Porto também deram o seu contributo, isto é, ajudando fundaram algumas províncias em Angola. (Tshelcia)</p>
Invasão da África	<p>Gostei de todas as questões que me foi dada entendi na totalidade.</p> <p>Gostei da explicação da professora que é incrível.</p> <p>Aprendi a definição de partilhas invasão, e a redescoberta.</p> <p>Vi também que o explorador inglês político depois da pesquisa dos diamantes e ouros ficou o dono de grande fortuna.</p> <p>Foi uma aula muito bonita e bem explícita. (Timóteo)</p>
Partilha da África	<p>Na aula de hoje aprendi como foi feita a divisão dos países por parte dos europeus.</p> <p>Também como fomos colonizados por portugueses. E porque eles lutavam em entrar no continente e fiquei a saber de uns dos exploradores dos quais eram Serpa Pinto, o Henrique de carvalho e Silva Pinto eles foram um dos exploradores.</p> <p>E na aula passada aprendi que as que estavam no mapa representavam países que colonizaram todo o continente africano. (Canizio)</p>
Colonização portuguesa	<p>Aprendi sobre os países que colonizaram os outros visto que já sabia, mas não com tanta certeza. Onde vi nomes de figuras importantes como Silva Porto, Serpa Pinto e Henriques de carvalho. (Gito)</p>
Redescoberta	<p>O que mais gostei de aprender na aula participei é redescoberta, onde se precisava saber por parte do europeu aquilo que os africanos tinham nas suas vidas independentes. E queriam aprofundar os sus conhecimentos acerca da África. (Carlos)</p>
Exploração económica	<p>Na aula passada falamos da invasão e partilha.</p> <p>Onde aprendi que a partilha é a divisão bens, de herança, de lucros, vimos também o que era uma</p>

	<p>redescoberta, é nova visão ou interpretação de algo que já se conhece.</p> <p>Falamos ainda dos exploradores que eram viajantes que exploravam regiões desconhecidas.</p> <p>Vimos que os exploradores, exploravam a África porque encontravam novidades, coisas novas. (Rodé)</p>
Vários países colonizadores	<p>Na aula de hoje aprendi como foi feita a divisão dos países por parte dos europeus.</p> <p>Também como fomos colonizados por portugueses. E porque eles lutavam em entrar no continente e fiquei a saber de um dos exploradores dos quais eram Serpa Pinto, o Henrique de Carvalho e Silva Ponto eles foram um dos exploradores.</p> <p>E na aula passada aprendi que as que estavam no mapa representavam países que colonizaram todo o continente africano. (Melque).</p>
Valores	<p>Falar das razões m eorgulhei muito por que então depois de nós sofrermos várias consequências de invasão exploração depois viram que razões tinham o povo Africano.</p> <p>Conhecer os exploradores de Angola que até agora existe o nome em cada província e gostei nunca tinham visto estes agora conheci nunca mais me vou esquecer como exemplo: Silva Porto, Serpa Pinto e Henriques de Carvalho. (Roberto)</p>

Quadro 19. Categorias e exemplos referentes à elaboração da síntese.

Como se constata pelos exemplos acima apresentados as categorias que não foram constatadas no momento inicial, pelo tipo de pergunta colocada aos alunos, emergem neste momento da metacognição, que a análise das respostas dos alunos aponta para uma mudança de categorias, diante de uma questão com abordagem diferente em relação às outras colocadas nos diferentes momentos.

Reflexões

Denota-se, neste estudo, as dificuldades na realização de tarefas que exijam do aluno o trabalho independente, autónomo, em que se requer a atividade mental do aluno, a mobilização dos seus *insights* na construção narrativa e uma fundamentação científica da mesma. Essa mobilização

das ideias e de objetividade históricas segundo vários autores (Barca, 2000; Dray, 1980; Ashby, 2006; Lee e Ashby *in* Barca, 2004) deve ser realizada através do cruzamento das fontes como evidência histórica. Rösen (2001) afirma que três critérios são utilizados na estrutura da busca da verdade e da validade na forma científica das narrativas históricas. E as narrativas apresentadas pelos alunos da 10ª classe desviam-se desses critérios, nomeadamente: a pertinência empírica, a pertinência normativa, a pertinência narrativa, e no nosso entender, esta última é a mais evidente, ao admitir que a orientação de sentido entre as experiências do passado, as significações e valores normativos do presente – os quais são apresentados continuamente como fluxo temporal através do narrar histórico – é submetida por critérios de sentido ligados à vida prática dos sujeitos.

As deficiências constatadas no entender de Santos (1998) incidem sobre os problemas que a epistemologia e a pedagogia contemporâneas enfrentam, denominadas por mudanças conceituais. As mudanças mais citadas no campo educacional são: mudanças de atitudes, mudanças metodológicas e mudanças conceituais.

Referimo-nos a aprendizagem conceptual, como a conceptualização ou formação de conceitos, constitui um processo complexo que está na base de outros processos de pensamento. Para que os alunos pudessem responder satisfatoriamente à questão colocada, teriam de aprender (Santos, 1998, p.167):

- “A reconhecer e a distinguir os *atributos* que o especificam;
- A reconhecer e estabelecer *relações* que ligam os atributos constitutivos do conceito, bem como, as relações que ligam atributos limítrofes ao conceito;
- A designar cada combinação de atributos que especificam o conceito por um nome;
- Aplicar este nome a diversos exemplos, bem como, a agrupar sob o mesmo nome a mesma combinação de atributos...”

Neste diálogo é importante realçar o papel do professor, que deve saber distinguir os dois aspetos da conceptualização, em que o primeiro aspeto começa a funcionar no berço, quando o sujeito percebe o seu meio natural e começa a pensar mais ou menos consciente; Este aspeto permite a formação de concepções alternativas que se compreende como uma resposta espontânea a experiência.

Em dissonância, o segundo aspeto designado pensar consequente do anterior, reúne competências de pensar racionais e conscientes e exigem a reflexão; sendo este último fruto da interação verbal exige instrução específica (Santos, 1998, p.168).

Remete-se o desafio ao professor no sentido de ajudar o aluno a aplicar de modo consciente, produtiva e racional o seu potencial de pensamento – ensinar a pensar – bem como, adequar conscientemente as estratégias de aprendizagem a que recorre para construir (reconstruir) conceitos científicos.

A análise sugere ainda, a utilização de modelos de aprendizagem que advogam a aprendizagem como uma mera transferência/injeção de informação; privilegiando uma aprendizagem atomística, em que se ordena os conceitos um a um; a experiência é dada em fragmentos; em que a informação recebida é da mesma qualidade da informação transmitida; em que indivíduos variados adquirem conceções semelhantes a partir da mesma informação, e por fim, o aluno, recipiente passivo da informação transmitida, guarda as informações sem sequer refletir sobre elas (Santos, 1998, p. 171). Também notou-se a existência de um quadro conceptual instável.

Em contraste, o paradigma construtivista, segundo Barca (2009) advoga os seguintes pressupostos:

- a aprendizagem é construída pelos próprios sujeitos – daí a necessidade de dar voz aos alunos e procurar entender as suas ideias,
- a aprendizagem é estimulada quando as situações-objeto de conhecimento se apresentam significativas, com sentido pessoal,
- o meio social é uma fonte de aprendizagem – por isso, as crianças e jovens vêm para escola, para sala de aula, com conhecimentos prévios a que urge atender,
- tal como o contexto cultural em sentido lato, a escola, os professores e os pares contribuem para a aprendizagem de cada aluno – a interação social na escola pode exercer uma influência apreciável em cada sujeito,
- dadas as múltiplas influências do contexto associadas a características pessoais, a aprendizagem ocorre sempre em situações específicas concretas – por isso se considera ser situada,

contextualizada.

2.2. Segunda etapa do Estudo Piloto

O questionário aplicado aos alunos nesta etapa, sofreu algumas alterações referentes à população e amostra, bem como, ao conteúdo a ser abordado e às fontes a serem exploradas.

Após aplicação da aula oficina em cujo contexto se recolheram elementos essenciais para procurar respostas às questões de investigação, procedeu-se à análise de dados.

Estes foram obtidos, em relação aos alunos, nas suas respostas ao questionário inicial (para a questão 1, que razões motivaram a invasão e partilha da África) bem como nas que os mesmos apresentaram, num segundo questionário e oralmente, relativamente à interpretação de fontes.

As respostas dos alunos sobre a Invasão e Partilha da África, na sequência de atividades foram analisadas com o enfoque nas ideias de compreensão histórica que foram emergindo ao longo da aula. Nesta perspetiva, geraram-se seis categorias em torno da conceptualização dos alunos e sobre questão histórica substantiva.

Estas categorias organizadas segundo o modelo de progressão conceptual (Lee, 2001) são as seguintes, por ordem de elaboração crescente em relação à primeira questão:

- **Incompreensão:** o aluno afirma não compreender a questão;
- **Estereótipos sobre o Passado:** o aluno apresenta conceitos vagos ou recorre a preconceitos.
- **Compreensão Aproximada:** o aluno apresenta respostas que refletem algum sentido aproximado do conceito em estudo;
- **Compreensão:** o aluno dá respostas com sentido histórico elaborado, explicitando o conceito abordado.
- **Compreensão Avançada:** o aluno reflete respostas inovadoras, de forma contextualizada e perceptível, dá exemplos e estabelece conexões, comparações fundamentando o seu ponto de vista.

O quadro 18 apresenta, por categorias, exemplos de respostas referentes ao primeiro

momento.

Categoria	Exemplos de respostas
Incompreensão	Não compreendi a matéria. (Silas)
Estereótipos sobre Passado	As razões que motivaram a invasão e partilha da África foram as riquezas dos africanos e vieram a procura de escravos. (Janete)
Compreensão aproximada	As razões que motivaram a invasão e a partilha da África são: razões económicas, isto é, as riquezas naturais, a existência de vários grupos étnicos. (Paulo)
Compreensão	As razões que motivaram a invasão e a partilha da África são: as riquezas de África, a curiosidade científica e os bens económicos que a África tinha. (Tércio)
Compreensão avançada	As razões que motivaram a invasão e a partilha da África são: <ul style="list-style-type: none"> • As explorações dos recursos minerais de África; • A fertilidade em diversas zonas de África; • O comércio ilegal do tráfico de escravos; • O desbravamento colonial; • A curiosidade científica; • A ocupação do território africano. (Sara)

Quadro 20. Categorias e exemplos referentes ao primeiro momento

A resposta categorizada como estereótipo traduz uma ideia de senso comum, desde a sociedade, o ensino e a escola; o exemplo de uma resposta de compreensão aproximada integra elementos historicamente válidos, mas que nem sempre dão resposta à questão colocada (“a existência de vários grupos étnicos”); a resposta ao nível de compreensão histórica aborda fatores essenciais que explicam a partilha da África; porém, na resposta considerada como compreensão avançada surgem fatores variados que dão uma resposta consistente à questão da partilha da África.

Portanto, ao categorizar as ideias dos alunos evidenciadas nas suas respostas às questões projetadas surgiram perfis conceptuais de diversa elaboração. Esta categorização resultou de um processo dialético procedente ao longo de toda análise de dados, que permitiu muitas vezes dilatar ou refinar as categorias, neste caso referente apenas à primeira questão colocada aos alunos.

No segundo momento da experiência da 2ª etapa do estudo piloto, foram aplicados exercícios com maior grau de complexidade, em que os estudantes deviam mobilizar competências de interpretação, através do cruzamento de fontes, neste caso entre duas imagens com mensagens divergentes, e relacioná-las entre si de modo a que a aula não fosse reduzida à (re) produção de informação do manual de apoio ou de outro documento do passado, mobilizando o aluno a construir a sua própria aprendizagem ativa e autonomamente, durante 15 minutos.

Pretendia-se com este exercício observar até que ponto o conteúdo havia sido compreendido, atendendo que a metodologia utilizada não é a frequente em contexto angolano. Os alunos foram convocados a sentarem-se em grupo constituído por seis membros e confrontarem as suas ideias. Diante das questões colocadas emergiram das respostas dos alunos, as seguintes categorias de ideias substantivas:

- **Não respondeu** – o aluno não dá respostas às perguntas;
- **Incoerência** o aluno refere assuntos fora do contexto da temática em abordagem.
- **Com legendas/Sem legenda** – o aluno apresenta resposta indicando a ausência ou presença de legendas como meio para realizar a tarefa.
- **Direções em que se processou a partilha da África** - os alunos nesta categoria explicitam as direções em que se processou e dirigiu a partilha da África.
- **Países partilhados e seus invasores** - os alunos observam na fonte em observação os países partilhados e os seus invasores.
- **Exploração estrangeira** – alunos que nas suas respostas identificam na sua narrativa a exploração estrangeira como uma das razões para a partilha da África.
- **Cronologia** – alunos que restritamente evidenciaram a cronologia nas fontes trabalhadas ao longo da aula.

- **Várias razões** – um grupo amplo de alunos identificou diversas razões para a invasão e partilha da África durante a observação das fontes. Constata-se a utilização de frases diferentes para fazerem referência a uma mesma ideia.

O quadro 19 apresenta exemplos de respostas relativas às diversas categorias.

Categorias	Exemplos de respostas
Incoerência:	A fonte escrita que é a 3 não está no escrito no mapa, está escrito em forma de um texto. (Domingas)
Com legendas/Sem legenda	A relação que existe entre o mapa político africano e a fonte escrita é que: no mapa político não encontramos a legenda. No mapa africano tem legenda e as cores que encontramos na legenda vai nos dizer o significado de cada coisa. (Rita)
Direções em que se processou a partilha da África	Na primeira fonte a relação existente entre as fontes é que a 1ª fonte representa a legenda e os países. A segunda apresenta o mapa sem legenda, tem países. A 3ª mostra como foi a partilha de África, em quatro direções: Contra o Norte de África, contra a África Austral, contra a África Ocidental, contra a África Oriental. (Estevão)
Países partilhados e seus invasores	A relação existente entre as fontes, é que na primeira fonte apresenta de forma geral o continente africano, a 2ª fonte os limites e as suas capitais. A 3ª fonte vem para esclarecer as demais fontes. Com isso, a relação que existe é de dependência ou de concordância. (Luís Pedro)
Exploração estrangeira	A relação que existe é que a fonte 1 representa somente os países, fonte 2 representa os países e suas respectivas capitais. A fonte 3 nos apresenta como é que o continente em particular o nosso país sofreu com as

	explorações dos estrangeiros. (Tirsia)
Cronologia	1415- Conquista de Ceuta pelos portugueses. 1479- Os portugueses cedem as Ilhas canárias à Espanha. 1487- Bartolomeu Dias atinge o Cabo da Boa Esperança...(Dores)
Várias razões	Na terceira fonte foi que a partilha se processou em 4 direções. Contra o Norte de África. Contra África Ocidental, contra África Oriental e contra África Austral. A 4ª fonte diz respeito as datações. Antes da Conferência de Berlim 1805 os europeus já tinham invadido o continente africano e não foi uma invasão pacífica porque não houve acordo entre ambos. Na 5ª fonte nos dá a entender que a Inglaterra ocupa os espaços africanos. (Melque, Estevão, Luís Pedro, Domingas, celeste, Sara, Silas e Rita)

Quadro 21. Categorias e exemplos referentes às ideias substantivas.

Nesta etapa a análise às respostas dos dois professores estagiários à entrevista aplicada após a realização das atividades, emergiram os seguintes constructos: “metodologia”, “cruzamento de fontes”, “interação de ideias” e “meios de ensino”, baseadas na perceção das condições de realização das atividades.

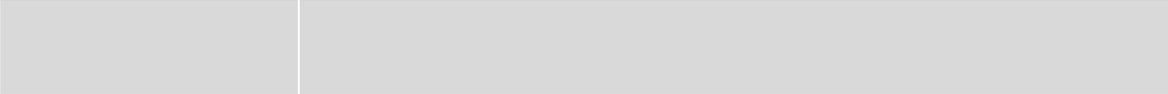
- **Metodologia:** Este constructo é referido pelos professores como as formas de abordagem, ou referem-se às características que apresenta a aula oficina, que é diferente das aulas lecionadas habitualmente em que a interpretação às fontes não são relevantes.
- **Cruzamento de fontes:** é o constructo através do qual os professores estagiários expressam que o processo de interpretação às fontes permitem o aluno fazer inferências sobre os conteúdos em estudo e construir a sua própria aprendizagem sem que o professor exponha os conteúdos.
- **Interação:** neste constructo os professores estagiários exprimem que a aula oficina

desencadeia uma ação que leva os alunos a estimularem-se uns aos outros durante a experiência em contexto real “aula ativa”.

- **Meios de ensino:** os professores estagiários relacionam os meios de ensino com o processo de interpretação às fontes, pois foram estas utilizadas como nova no contexto em que se realizou a experiência.

O quadro 20 apresenta exemplos das respostas correspondentes às várias categorias.

Categorias	Exemplos de respostas
Metodologia	<p>“Hum... é uma boa metodologia, já que a Reforma orienta a dar aulas com caráter construtivista. E tendo em conta os objetivos preconizados achei a aula positiva”.</p> <p>“Escolheria a aula construtivista com certeza, os alunos foram conquistados pela metodologia e sentiram-se ouvidos e tiveram a oportunidade de manifestarem as suas ideias sem barreiras o que permitiu elevar a aprendizagem deles. A aplicabilidade desta metodologia é muito proveitosa. Veja que estão todos animados e querem que a professora regresse!”. (Rafael)</p>
Cruzamento de fontes	<p>Me agradou o cruzamento de fontes, me fez pensar que posso trabalhar aulas deste tipo no meu projeto de tese. (Joana)</p>
3. Interação de ideias	<p>Nas aulas habituais a participação do aluno tem sido bastante fraca. Ao passo que na aula oficina, a aula é ativa, há muita interação de ideias. (Artur)</p>
4. Meios de ensino	<p>Os alunos ficaram muito entusiasmados. Com os meios de ensino utilizados, foi algo novo, nunca tinham trabalhado deste modo antes, mas também ficaram assustados, não sabiam se posicionar bem... (Cândida)</p>
5. Interação	<p>Rrrrrrr é a Aula Oficina de longe! Há muita interação, os alunos interatuam entre si e também com a professora. Também manifestam as suas ideias sem receio (Joana)</p>



Quadro 22. Categorias emergidas da resposta dos professores estagiários à entrevista

O modo como os professores estagiários concebem a aula oficina converge com o paradigma educativo orientado na Lei de Bases do Sistema Educativo, na qual se atribui relevo a uma metodologia construtivista, tendente a provocar mudanças as práticas letivas e concomitantemente às condições de aprendizagem dos alunos na construção do seu próprio conhecimento de modo motivador e autónomo. Esta metodologia provoca a ação e interação dos alunos durante o processo de exploração, interpretação e análise de um conjunto de fontes já que proporciona um confronto de ideias sobre a temática em abordagem.

Reflexões

Constata-se nesta etapa de investigação, a redução de algumas categorias observadas na experiência da primeira etapa do estudo piloto, que não se registaram na realização das atividades da segunda etapa do mesmo estudo: “Incoerência”, “Cópia fragmentada”, “Passado” e “Compreensão vaga”.

Este estudo remete-nos a refletir em torno das estruturas curriculares e metodologias de ensino da História, no sentido de que o relevo atribuído ao conhecimento do passado, tradições culturais, legados históricos, situações políticas dos países, que funcionam como intermediários e elementos que fortalecem as identidades coletivas, que muitas vezes constituem um grande entrave a formação da consciência histórica dos aprendentes; se pensarmos o passado isolado do presente, quando só é possível conhecer o presente, quando se compreende verdadeiramente o passado.

No processo de comparação entre o primeiro momento da 1ª etapa do estudo piloto e o segundo momento do mesmo estudo, dos alunos emergiram ideias aproximadas a conceitos substantivos e conceitos de segunda ordem, respetivamente; mas não é garantido que tenha havido progressão de ideias, visto que segundo Lee (2008), “progressão” significa “equipar os alunos com

ideias mais sofisticadas, por exemplo, como podemos conhecer o passado e porque é que as narrativas históricas dos historiadores diferem” (p. 19), pois à medida que vão desenvolvendo “ideias mais sofisticadas acerca da História como disciplina”, adquirem “ferramentas intelectuais de que precisam para lidar com a multiplicidade de narrativas históricas que irão encontrar fora da escola” (...) o que lhes permitirá “pensar mais eficientemente acerca do conteúdo substantivo do conhecimento” (p. 20). Logo, não se sabe se a progressão terá ocorrido durante a experiência.

Urge estimular o professor na sua prática docente, a conduzir o aprendente a realizar inferências a partir de um conjunto de diferentes fontes, contendo mensagens diversas (convergentes e divergentes), para que se obtenha um processo de ensino aprendizagem significativo, que induza a mudança das práticas letivas dos intervenientes diretos ao processo, através de tarefas concretas, visando o conhecimento da cognição histórica.

Constata-se a reduzida elaboração de resposta de grande parte dos alunos, quando submetidos as questões problematizadoras sobre o estudo das fontes, e especificamente em emitirem juízos de valor e inferências nas atividades em que se exija a transformação da informação para solução de tarefas a partir da interpretação, análise e cruzamento de fontes com diferentes perspetivas, na construção do seu próprio conhecimento histórico.

Ressalta-se ainda insuficiências respeitantes ao quadro referencial teórico dos sujeitos;

Os alunos compreendem o passado numa perspetiva relacionada com o seu quotidiano, sua própria história de vida, distante do saber histórico, faz um breve retorno ao passado e deixa transparecer um panorama de miséria, de barbárie, do caos, da falta de liberdade, da importância que tem a agricultura e dos produtos que hoje já se pode vender, ao mesclar as suas ideias desprovido de qualquer noção de temporalidade, mas com algum sentido de períodos de rutura e mudanças, numa “perspetiva africanizada”, atribuindo ao período de colonização e ao tráfico de escravos, a raiz de toda desgraça que a África se encontra mergulhada.

Frequentemente comparam as imagens em função do que uma tem e outra não tem; Constata-se uma participação ativa dos aprendentes na discussão oral, porém não passam para o papel as ideias que avançam ao longo das discussões em sala de aulas, o que confirma as limitações

dos estudos que se baseiam apenas em testes de “papel e lápis” particularmente nos processos de cognição histórica.

Quanto aos professores, foram analisadas as ideias sugeridas pelos dados do estudo piloto. A análise foi apresentada num único momento, no final da realização das atividades através da entrevista, do qual emergiu um modelo conceptual de perfis compostos por quatro padrões: metodologia, cruzamento de fontes, interação e meios de ensino.

2.3. Terceira etapa do Estudo Piloto

Na terceira etapa do estudo piloto, fez-se alguns reajustes pertinentes para aproximação aos objetivos propostos, respeitante ao tema de abordagem e a introdução de duas novas fontes que apresentavam perspetivas de vários autores, de diversos espaços geográficos relativamente à problemática abordada, com vista a clarificar os constructos emergidos nos estudos anteriores.

Após a aplicação do inquérito, em cujo contexto se recolheram elementos essenciais para procurar a respostas às questões de investigação, procedeu-se à análise de dados. Estes foram obtidos, em relação aos alunos, nas suas respostas a tarefa inicial (questão 1, *Que razões motivaram a invasão e partilha da África?*).

À semelhança da etapa anterior nos servimos de métodos de análise de conteúdo das respostas dadas pelos alunos às questões colocadas. Utilizou-se sobretudo, uma análise indutiva dos dados, inspirada por tentativa na abordagem *Grounded Theory*, já explicitado no capítulo da Metodologia de Investigação.

As respostas dos alunos sobre “A Redescoberta”, no momento inicial e no segundo momento das atividades, foram analisadas com o enfoque nas ideias de compreensão histórica que foram emergindo ao longo da aula. Nesta perspetiva, geraram-se seis categorias em torno da conceptualização dos alunos sobre a questão histórica substantiva. Estas categorias, em relação às respostas à primeira questão, foram organizadas segundo o modelo de progressão conceptual (Lee, 2001), por ordem de elaboração conceptual crescente:

- **Estereótipos sobre o passado:** o aluno apresenta conceitos vagos ou recorre a

preconceitos.

- **Compreensão aproximada:** o aluno apresenta respostas que refletem algum sentido aproximado do conceito em estudo;
- **Compreensão:** o aluno dá respostas com sentido histórico elaborado, explicitando o conceito abordado.
- **Compreensão Avançada:** o aluno reflete respostas inovadoras, de forma contextualizada e perceptível, dá exemplos e estabelece conexões, comparações fundamentando o seu ponto de vista.

O quadro 21 apresenta, por categorias exemplos de respostas referentes a primeira questão:
Que razões motivaram a invasão e partilha da África?

Categoria	Exemplos de respostas
Estereótipos sobre Passado	Com a motivação de transformar os africanos como escravos: porque eles tinham capacidade de trabalho e eram mais dinâmicos. E os portugueses partilhavam os produtos comercializados. (Rita)
Compreensão aproximada	A distinção da raça humana; A escravatura; Conflitos étnico-raciais; As riquezas naturais; As guerras devido a invasão estrangeira. (Sara)
Compreensão	Os europeus queriam explorar os recursos minerais de África, um dos grandes motivos foi também a bacia do Congo, e pela África ser muito rica em petróleo e diamantes. E para evitar conflitos eles tiveram de repartir ou partilhar as terras. (Celeste)
Compreensão avançada	Foi porque eles tinham interesses em muitas colónias de África porque depois da independência do Brasil passou a formação das colónias africanas. Sabendo que o tráfico de escravos foi umas das

	<p>atividades mais importantes, eles tinham como objetivo dividir a África porque iria facilitar o controlo das diversas colónias para maior aproveitamento e êxitos.</p> <p>Na fonte 1 o mapa de África é o mapa onde se localiza o continente e as suas divisões: com os respetivos significados das cores que representa uma grande área.</p> <p>(Luís Pedro)</p>
--	--

Quadro 23. Categorias e exemplos referentes às ideias substantivas

A resposta ao nível de compreensão histórica aborda fatores essenciais que explicam a partilha da África, como relações sociais económicas e políticas existentes. Também se observa uma compreensão crítica dos conteúdos que permite aos alunos construir conceções mais elaboradas sobre o assunto em abordagem; ao passo que as respostas situadas ao nível da categoria estereótipo traduzem ideias de senso comum, desde a sociedade e a escola; o exemplo de uma resposta referente a compreensão aproximada integra elementos historicamente válidos, mas que nem sempre dão respostas às questões colocadas; na resposta considerada como compreensão avançada surgem fatores variados que dão uma resposta consistente à questão da partilha da África.

Portanto, ao categorizar as ideias dos alunos evidenciadas nas suas respostas às questões projetadas, surgiram perfis de diversa elaboração conceptual. Esta categorização resultou de um processo dialético procedente ao longo de toda análise de dados, que permitiu muitas vezes dilatar ou refinar as categorias, neste caso referente apenas à primeira questão colocada aos alunos.

Quadro comparativo das categorias observadas sobre a Partilha da África, no segundo e no terceiro estudo piloto

Como se pode observar no quadro 22, tentou-se uma menor dispersão de categorias na análise de dados do terceiro estudo piloto relativamente a segunda etapa do mesmo estudo, das ideias que emergiram no momento inicial das atividades realizadas durante as duas etapas referidas, permite-

nos encontrar algumas categorias comuns nas ideias manifestadas pelos alunos.

2ª etapa do estudo piloto	3ª etapa do estudo piloto
Não respondeu	1. Estereótipo sobre o passado
Estereótipo sobre o passado	2. Compreensão aproximada
Compreensão aproximada	3. Compreensão
Compreensão	4. Compreensão avançada
Compreensão avançada	

Quadro 24. Comparação entre categorias de ideias dos alunos à questão 1 entre a 2ª e 3ª etapa do estudo piloto

O segundo exercício do primeiro momento desta atividade foi desenvolvido de modo individual durante 20 minutos. Questionando-se os alunos que “mensagens transmitiam as duas fontes?”, das respostas emergiram ideias substantivas dos alunos que se podem enquadrar nas seguintes categorias:

- **Com legendas/Sem legenda** – apresenta resposta que durante o trabalho com fontes o aluno observou a ausência ou presença de legendas.
- **Países partilhados e seus invasores** - Os alunos observam na fonte em observação os países partilhados e os seus invasores.
- **Exploração estrangeira** – Respostas que identificam na sua narrativa a exploração estrangeira como uma das razões para a partilha da África.
- **Invasão e Partilha da África** - o passado é entendido e explicado à luz da divisão entre várias companhias privadas que tinham concessões de exploração no território africano.

O quadro 23 apresenta exemplos de respostas relativos às diversas categorias.

Categorias	Exemplos de respostas
Com legendas/Sem legenda	<p>Na fonte 1, o mapa de África é um mapa que ajuda na interpretação da leitura porque iremos encontrar a legenda. E a legenda nos irá indicar cada sinal encontrado no mapa.</p> <p>Fonte 2 o mapa político de África e vejo que irá dificultar na leitura porque não apresenta legenda e não saberemos os sinais que se vão encontrar no mapa, a legenda é muito importante. (Estevão)</p>
Países partilhados e seus invasores	<p>A 1 representa o continente africano e os países participantes da partilha da África.</p> <p>A2 representa o mapa político para explorar os recursos.</p> <p>A 3 representa os maus tratos contra os negros nos tempos coloniais a serem completamente humilhados e escravizados (Rita).</p>
Exploração estrangeira	<p>A fonte 1 é o mapa da África em que as cores de cada país representam uma potencia colonizadora.</p> <p>A fonte 2 é o mapa político da África e representa a administração de cada país.</p> <p>A fonte 3 representa a mão-de-obra barata no vale do rio nas plantações de cana-de-açúcar. (Tirsia)</p>
Invasão e Partilha da África	<p>A fonte 1 diz como o mapa da África era estruturado antes da invasão e partilha da África.</p> <p>A segunda mostra estrutura atual do mapa político de África depois da invasão e partilha da África.</p> <p>A terceira mostra como comandantes de outros países mandavam os africanos a trabalhar forçadamente para a exploração de bens.(Janete)</p>

Quadro 25. Categorias e exemplos referentes ao segundo exercício do primeiro momento

À semelhança dos resultados obtidos ao longo da 1ª etapa do estudo piloto, percebe-se que os alunos recorrem ao que aprendem nos programas escolares, sem perder de vista as suas vivências

históricas, heranças do passado, como se pode observar nas respostas sobre interpretação das fontes (quadro 23).

Ao comparar-se as categorias obtidas para esta questão, entre a 2ª etapa do estudo piloto e as obtidas na 3ª etapa, denota-se semelhanças entre categorias substantivas, e pode-se perceber ideias em comum que possibilitam a compreensão e interpretação das ideias dos alunos, bem como a elaboração de um quadro conceptual que permita desvendar ideias relativas a interpretação substantiva das fontes pelos alunos. Há, contudo, a considerar que a interpretação das suas ideias podem ir além do que manifestam por escrito, tendo em conta as suas intervenções orais. Como sugere o quadro 24, as confusões entre conceitos respeitantes à colonização e ao tráfico de escravos reduziram-se significativamente, podendo-se observar uma mudança gradual das ideias emitidas pelos alunos na 3ª etapa do estudo piloto em relação à segunda etapa.

Apresenta-se, em seguida o quadro 24, comparativo entre as categorias emergidas no primeiro momento da 2ª etapa do estudo piloto e as emergidas no primeiro momento da 3ª etapa do mesmo estudo, isto é, na execução do segundo exercício.

2ª etapa do estudo piloto	3ª etapa do estudo piloto
Não compreendeu	Com/sem legenda Países partilhados e seus invasores Exploração estrangeira Invasão e Partilha da África
Incoerência	
Com/Sem legendas	
Direções (...) partilha da África	
Exploração estrangeira	
Cronologia	
Várias razões	

Quadro 26. Categorias de ideias dos alunos referente ao 2º exercício do 1º momento na 2ª e a 3ª etapa do estudo piloto.

No segundo momento do estudo os alunos foram convocados a responder que mensagens as duas fontes projetadas no quadro lhes transmitiam (figura 20 e a 21) durante 10 minutos em grupo de

4 a 5 alunos, anotar no papel e oralmente revelarem as mensagens que as fontes transmitiam.

Pretendia-se com este exercício observar até que ponto o conteúdo havia sido compreendido, atendendo que a metodologia utilizada não é a frequente em contexto angolano. Os alunos foram convidados a sentarem-se em grupos constituídos por seis membros e a confrontarem as suas ideias. Diante das questões colocadas emergiram das respostas dos alunos, as seguintes categorias de ideias substantivas:

- **Tráfico de escravos:** alunos que revelaram nas suas respostas seres humanos que eram negociados nos mercados como qualquer outra mercadoria.
- **Países partilhados e seus invasores:** os alunos salientaram nas suas respostas a repartição dos bens ou heranças africanas por parte das potências europeias.
- **Exploração estrangeira:** que identificam na sua narrativa a exploração estrangeira como uma das razões para a partilha da África.

O quadro 25 apresenta exemplos de respostas relativos às diversas categorias substantivas.

Categorias	Exemplos de respostas
Tráfico de escravos	<p>A 4 mostra que os homens já não eram escravos, mas sim contratados que trabalhavam por contrato num período de tempo e tinham recompensas e estes por sua vez trabalhavam na colheita de cana-de-açúcar.</p> <p>Na fonte 5 pude interpretar que a Inglaterra era o centro de todos os países, ou seja todos países giravam em torno da Inglaterra. (Paulo)</p>
Países partilhados e seus invasores	<p>A fonte 4 representa a escravatura (mão-de-obra barata) alguns homens, gado bovino, no celeiro.</p> <p>A fonte 5 representa a partilha ou divisão dos países africanos. (Levi)</p>
	<p>A 4 representa os escravos a fazerem trabalhos</p>

Exploração estrangeira	<p>como mão -de - obra barata nas colónias de exploração.</p> <p>A 5 representa a divisão dos países que eram explorados. (Janete)</p>
-------------------------------	--

Quadro 27. Categorias e exemplos de respostas de ideias substantivas.

Verifica-se nesta etapa algumas mudanças conceituais ao nível substantivo, embora, alguns alunos confundam o período respeitante ao Tráfico de escravos com o período da Colonização à semelhança dos resultados obtidos no primeiro momento da aula nesta etapa.

As categorias que emergiram neste segundo momento também são semelhantes às da etapa anterior. Denota-se a diluição das seguintes categorias: “Não compreendeu”, “Incoerência”, “Com/sem legendas”, “Direções em que se dirigiu a partilha da África”, “Cronologia e várias razões”, respetivamente. Neste momento pode-se constatar a progressão de ideias dos alunos em relação às fontes interpretadas, conforme o quadro 26 referente à comparação entre o segundo momento da 2ª etapa do estudo piloto e da 3ª etapa do mesmo estudo.

2ª etapa do estudo piloto	3ª etapa do estudo piloto
Não compreendeu	<ol style="list-style-type: none"> 1. Tráfico de escravos 2. Países partilhados e seus invasores 3. Exploração estrangeira
Incoerência	
Com/Sem legendas	
Direções (...) partilha da África	
Exploração estrangeira	
Cronologia	
Várias razões	

Quadro 28. Comparação entre o 2º momento da 2ª e 3ª etapa do estudo piloto

A quarta questão colocada aos alunos nesta (etapa final da aula, como metacognição) os alunos foram orientados a elaborarem as conclusões a que chegaram sobre a questão da Invasão e Partilha da África. A questão foi interpretada pelos alunos à luz das suas ideias prévias em consonância

com as mensagens reveladas nas fontes. Os alunos consideraram todas as fontes exploradas durante as aulas, porém vincaram a sua perspectiva (africana), responderam, o que de facto, solicitava a questão; porém, o argumento dos alunos é que só as potências coloniais beneficiaram com o processo em abordagem, e apresentam as várias razões que compreenderam ter sido os motivos pelos quais a partilha da África efetivou-se.

Segundo Melo (2001), esta tendência dos alunos para manter ideias tácitas relaciona-se com o facto de muitas dessas ideias pertencerem às suas crenças e ao seu universo cultural manifestando resistência às mudanças, porque se baseiam nas suas experiências. Melo acrescenta ainda que a relevância e persistência dessas ideias deriva da dificuldade do exercício da autocrítica, devendo os professores criar situações de aprendizagem para os alunos tomarem consciência dessa realidade.

Face à questão colocada, emergiram das respostas dos alunos as seguintes categorias:

- **Tráfico de escravos:** alunos que revelam nas suas respostas seres humanos que eram negociados nos mercados como qualquer outra mercadoria.
- **Partilha da África:** os alunos salientam nas suas respostas a repartição dos bens ou heranças africanas por parte das potências europeias.
- **Exploração estrangeira:** alunos que identificam na sua narrativa a exploração estrangeira como uma das razões para a partilha da África.
- **Países partilhados e seus invasores:** alunos que revelaram nas suas respostas, o colonizador como o invasor dos países partilhados.
- **Várias razões:** alunos que manifestam nas suas respostas muitas valências, mantendo o foco nas fontes, mas sempre vincando a perspectiva africana de unilateralidade em torno das consequências do processo de partilha da África.

O quadro 27 apresenta exemplos de respostas relativos às diversas categorias substantivas.

Categorias	Exemplos
<p>Tráfico de escravos</p>	<p>A 4 mostra que os homens já não eram escravos, mas sim contratados que trabalhavam por contrato num período de tempo e tinham recompensas e estes por sua vez trabalhavam na colheita de cana-de-açúcar.</p> <p>Na fonte 5 pude interpretar que a Inglaterra era o centro de todos os países, ou seja todos países giravam em torno da Inglaterra. (Celeste)</p>
<p>Partilha da África</p>	<p>Os escravos quando eram explorados obrigavam-lhes a ter um trabalho forçado, neste instante já eram contratados, eles não tinham os direitos válidos, mais tarde os portugueses decidiram partilhar dos seus bens com os escravos, só assim eles podiam ter direitos válidos, e além disso Portugal teve um acordo com a Inglaterra acerca dos produtos comercializados, houve partilha entre esses dois países. (Estevão)</p>
<p>Exploração estrangeira</p>	<p>Conclui-se que a invasão e a partilha da África basearam-se na exploração do trabalho forçado, como mão -de -obra na área do cultivo da cana-de-açúcar e criação de gado. Também foram responsáveis na divisão e ocupação de territórios entre países na qual esta exploração servia de partilha de bens e território para cada país. (Rita)</p>
<p>Países partilhados e seus invasores</p>	<p>Entendo por partilha como o ato de dividir em partes ou porções. O seu sinónimo é dividir e repartir; é desta forma que vários países dividiram África. (Domingas)</p>

<p>5. Várias razões</p>	<p>Conclui-se que a invasão e a partilha da África é a entrada ou a ocupação de território sem autorização e dividi-la. Vimos que uma das razões da invasão e partilha da África foi a dinâmica socioeconómica da África.</p> <p>O mapa da África mostrou os países africanos como eram divididos e seus limites. Vimos também duas imagens onde a primeira mostra dois negros no meio de alguns estrangeiros exploradores próximo de um rio e rodeado de árvores. A segunda imagem mostra o tipo de trabalho que os negros africanos faziam para os exploradores. (Celeste, Tirsia, Tércio, Sara, Domingas, Estevão, Melque, Rita, Dores, Levi e Paulo).</p>
--------------------------------	---

Quadro 29. Exemplos de respostas à quarta questão.

A realização da entrevista aos professores estagiários e a análise das respostas dos professores às questões colocadas nesta terceira etapa foi realizada à semelhança da etapa anterior.

Nesta etapa a análise às respostas dos dois professores estagiários à entrevista aplicada após a realização das atividades, emergiram os seguintes constructos: “Metodologia”, “Cruzamento de fontes”, “Interação de ideias” e “Meios de ensino”, baseadas na perceção das condições de realização das atividades.

- **Construção de ideias:** Este constructo é referido pelos professores como características que apresenta a aula oficina e que é diferente das aulas lecionadas habitualmente.
- **Cruzamento de fontes:** é o constructo através do qual os professores estagiários expressam que o processo de interpretação às fontes permite o aluno fazer inferências sobre os conteúdos em estudo e construir a sua própria aprendizagem sem que o professor exponha os conteúdos.
- **Interação:** neste constructo os professores estagiários exprimem que a aula oficina desencadeia uma ação que leva os alunos a estimularem-se uns aos outros durante a experiência em

contexto real “aula ativa”.

- **Meios de ensino:** os professores estagiários relacionam os meios de ensino com o processo de interpretação às fontes, uma novidade no contexto em que se realizou a experiência.

O quadro 28 apresenta exemplos das respostas correspondentes às várias categorias.

Categorias	Respostas dos professores
Construção de ideias	Sobre a aula que acabei de lecionar é realmente uma aula oficina (construtivista), pois permite a formulação de pensamento, de analisar as ideias que se emite sobre o assunto. (Joana)
Cruzamento de fontes	Me agradou o material ilustrado, ou seja, as fontes, os alunos criam ideias, formulam questões e inquietam-se, e o professor atinge o seu objetivo porque esta aula baseia-se na análise e reflexão. (Artur)
Interação de ideias	Nas aulas habituais o professor expõe e escreve o conteúdo no quadro e é muito difícil perceber a capacidade de cada um exprimir o que entende na aula. Já na aula oficina, é uma aula objetiva, em que o aluno mostra e desenvolve a sua capacidade e empenha-se mais, por ser uma aula que desperta o aluno, ao observarem as fontes, analisam e estruturam bem as suas ideias. Ao passo que na aula oficina, a aula é ativa, há muita interação de ideias. (Rafael)
Meios de ensino	Escolheria a aula construtivista com certeza, por ser muito objetiva, sensacional, leva o aluno a exercitar a mente, ao diferenciar uma fonte com a outra e analisar o material e os detalhes que nele há. (Cândida)

Quadro 30. Exemplos das respostas à entrevista aos professores estagiários

Quadro comparativo entre as categorias emergidas pelos professores na 2ª etapa e na 3ª etapa do estudo piloto

Categorias emergidas na 2ª etapa do estudo piloto	Categorias emergidas na 3ª etapa do estudo piloto
Metodologia	Construção de ideias
Cruzamento de fontes	Cruzamento de fontes
Interação de ideias	Interação de ideias
Meios de ensino	Meios de ensino

Quadro 31. Categorias de ideias dos professores na 2ª e 3ª etapa do estudo piloto

Reflexões

Constata-se nesta etapa de investigação, que as respostas dos alunos sobre as razões que motivaram a Invasão e Partilha da África, identificadas como primeiro momento da segunda etapa do estudo piloto e primeiro momento da terceira etapa do mesmo estudo, aduziram mudanças positivas, visto que no primeiro momento da 2ª etapa com a participação de 15 alunos, a maior parte das respostas n=6 equivalente a 40% incidiram na categoria “Estereótipo sobre o Passado”. Duas respostas, equivalente a 13,3% inseriram-se na categoria “Compreensão”. Na 3ª etapa deste estudo com a participação de 15 alunos, a maior parte das respostas n=8 equivalente a 53,3% incidiram as suas respostas também na categoria “Compreensão”, cinco respostas, equivalente a 33,3% inseriram-se na categoria “Estereótipo sobre o passado”. Também se observa uma fraca distribuição de respostas nas outras categorias “Compreensão aproximada” e “Compreensão avançada”, uma vez que apenas 1 aluno respondeu em cada uma delas.

Igualmente no primeiro momento desta etapa a maior parte das respostas n=8 equivalente a 53,3% incidiram na categoria “Compreensão”. Cinco respostas, equivalente a 33,3% inseriram-se na categoria “Estereótipo sobre o passado”, respetivamente. Constata-se a diluição da categoria “Não respondeu” observada no primeiro momento da 2ª etapa do estudo piloto. Se na segunda etapa a maior parte das respostas do aluno incidiam na categoria “Estereótipo sobre o passado”, nesta etapa maior parte das respostas situaram-se a nível da categoria 3 “Compreensão” n=8 equivalente a 53,3%.

Ressalta-se ainda a existência de insuficiências respeitantes ao quadro referencial teórico dos sujeitos. Observa-se algum conflito entre o período respeitante ao “Tráfico de escravos” com o período da “Colonização”, à semelhança dos resultados obtidos ao longo do percurso de investigação.

Este estudo constituiu ainda um processo reflexivo, ao verificar que a maior parte dos alunos apresentaram inúmeros textos ora copiados, ora utilizando estereótipos, ou ainda pouco fundamentados em que se percebe ausência de independência, e de conhecimentos prévios incipientes que dificulta o aprendente de mobilizar os seus saberes para responder às questões a que são submetidos, o que será fruto da pedagogia tradicional.

Quanto aos professores estagiários, à semelhança da etapa anterior concebem a aula oficina como um modo de provocar mudanças nas práticas letivas e, concomitantemente, nas condições de aprendizagem dos alunos, em termos de “Construção de ideias” de modo motivador e autónomo.

3. Análise de dados do estudo final

Após a aplicação do estudo exploratório e do estudo piloto, emergiram distintos perfis de constructos relativamente à construção do conhecimento histórico dos alunos angolanos.

O processo de análise indutiva dos dados foi desenvolvido através de uma *codificação aberta* com a finalidade de considerar os mais pequenos pormenores, desagregar, comparar e conceptualizar a categorização dos dados. Ponderou-se igualmente, a *codificação axial* que consistiu num conjunto de procedimentos em que os dados foram agrupados em novos tipos de constructos relacionados entre si, após a codificação aberta. Em concordância considerou-se a *codificação seletiva*, um processo de seleção do constructo nuclear em que se estabelece relações sistemáticas entre as categorias, a sua validação e permite o aperfeiçoamento daquelas categorias que o careçam de acordo com (Strauss & Corbin, 1998), todos estes procedimentos foram tomados em atenção tentando clarificar um conjunto de constructos emergido das concepções e dos alunos e dos professores durante o processo de análise no estudo final.

3.1. Conceções dos alunos participantes no estudo final

Após implementação da aula oficina, em cujo contexto se recolheram os dados essenciais para procurar respostas às questões de investigação, procedeu-se à análise de dados. Estes foram obtidos, em relação aos alunos, nas suas respostas às quatro tarefas realizadas, e que lhes foram colocadas com base em fontes:

– *Na Conferência de Berlim, que países decidiram sobre a liberdade de navegação e “desenvolvimento do comércio e da civilização” (in Ata da Conferência de Berlim) em certas regiões da África?*

– *Quem estabeleceu as taxas (tarifas) de navegação e quem lucrava com elas?*

A terceira questão tinha como suporte de evidência as figuras 23 e 24:

– *“Como eram vistos os povos africanos?”*

A quarta e última questão pressupunham a interpretação das figuras 26 e 27:

– *“Como é que as “Potências” que participaram na Conferência de Berlim consideravam a posse dos territórios africanos por Europeus: a) legal? b) colonialista? Justificar com passagens do texto.* À semelhança das etapas anteriores, servimo-nos de métodos de análise de conteúdo das respostas dadas pelos alunos às questões colocadas. Utilizou-se, sobretudo, uma análise indutiva dos dados inspirados, por tentativa, na abordagem *Grounded Theory*, já explicitado na descrição no capítulo quatro “Questões metodológicas”.

As respostas dos alunos sobre “A Partilha efetiva da África”, no primeiro momento das aulas, foram analisadas com o enfoque epistemológico nas ideias de interpretação *de fontes*. Nesta perspetiva, e porque a questão implicava um exercício cognitivo simples, emergiu apenas uma categoria conceptual nas respostas à questão 1.

Categoria – Interpretação básica – o aluno apresenta uma interpretação de fontes básica, que consiste na reprodução de elementos factuais que lhes são solicitados.

As respostas situadas ao nível da interpretação essencial de uma fonte (o excerto da Ata da Conferência de Berlim) foram de 100%.

O quadro 30 apresenta, nesta categoria, um exemplo de resposta referente à primeira questão,

de introdução à interpretação de fontes (*Na Conferência de Berlim, que países decidiram sobre a liberdade de navegação e "desenvolvimento do comércio e da civilização" em certas regiões da África?*).

Categoria	Exemplo de respostas
Interpretação básica	Foram a França, a Alemanha, a Áustria-Hungria, a Bélgica, a Dinamarca, a Espanha, os Estados Unidos, a Grã-Bretanha, a Itália, os Países Baixos, Portugal, a Rússia, a Suécia, a Noruega e a Turquia.

Quadro 32. Exemplo referente à interpretação da fonte a que se reporta a primeira questão colocada aos alunos (Na Conferência de Berlim, que países decidiram sobre a liberdade de navegação e "desenvolvimento do comércio e da civilização" em certas regiões da África?).

Neste exercício, o aluno não realizou uma interpretação avançada a partir da fonte porquanto a questão colocada não exigia a mobilização de ferramentas intelectuais para a sua execução. Logo, a nível de inferência o facto de terem tomado contacto com o excerto da Conferência de Berlim (figura 23), levou a que os alunos transcrevessem para o papel a resposta convocada. Os dados refletem também respostas vincadas nas fontes, de seleção dos elementos que a questão lançada requeria.

A análise indutiva das ideias obtidas através da questão colocada leva-nos a inferir que o nível de interpretação dos alunos muda de enfoque em relação aos resultados da 3^a etapa do estudo piloto, pois naquela etapa as ideias dos alunos às questões lançadas, incidiram em torno de conceitos substantivos. Nesta etapa, as respostas dos alunos a uma questão básica sobre uma fonte apoiam-se nessa fonte, simplesmente. Toda a turma procede do mesmo modo, o que talvez se justifique porquanto tinham em mãos o excerto que possibilitou a transcrição fiel do texto para resolver a questão. A forma como a questão foi colocada terá contribuído para o resultado produzido pelos alunos. A mudança de enfoque do exercício no estudo final em relação à última etapa do estudo piloto não permitiu refletir sobre possíveis comparações de níveis de ideias apresentadas pelos alunos.

Na seguinte questão, também direcionada para interpretação de fontes questionou-se aos alunos sobre “Quem estabeleceu as taxas (tarifas) de navegação e quem lucrava com elas?”, em consonância com a exploração da mesma figura 23. Esta questão exigia já uma busca mais elaborada de informação.

Da análise das respostas emergiram ideias dos alunos que se podem enquadrar nas seguintes categorias:

✓ **Interpretação Básica com incoerência** - o aluno refere expressões da fonte desconexas e desligadas da questão; buscam frases dispersas do texto para responder à questão colocada, mas resultando daí num texto ilógico;

✓ **Interpretação básica** – o aluno apresenta uma interpretação diferente, mas com limitações, quanto ao sentido histórico.

✓ **Interpretação histórica essencial**- o aluno dá respostas com inferências de sentido histórico.

✓ **Interpretação histórica contextualizada** - o aluno apresenta respostas inovadoras, de forma contextualizada e perceptível, dá exemplos, estabelece conexões e realiza comparações fundamentando o seu ponto de vista.

O quadro 31 apresenta exemplos de respostas relativos às diversas categorias.

Categorias	Exemplos
Interpretação básica com incoerências	Foram as potências presentes na Conferência de Berlim e lucravam com os pavilhões de todas as nações. (Janete)
Interpretação básica	São as pessoas que representavam os países que participaram na conferência de Berlim e também lucravam com isto. (Tírsia)
Interpretação histórica essencial	Foram os países que estiveram reunidos na conferência de Berlim. E quem lucrava com eles era a Comissão internacional do Congo. (Levi)
Interpretação histórica contextualizada	Os países envolvidos na conferência estabeleceram as taxas e lucravam com elas. Porque em cada país colonizado existiam

portos, e era ali e onde podiam ser distribuídos os lucros. A Europa saiu beneficiada em suma. (Domingas)

Quadro 33. Categorias e exemplos referentes à segunda questão de investigação (Quem estabeleceu as taxas (tarifas) de navegação e quem lucrava com elas?).

Os resultados obtidos referentes à segunda questão colocada aos alunos sobre *Quem estabeleceu as taxas (tarifas) de navegação e quem lucrava com elas ?*, num momento ainda de diagnóstico no contexto da aula oficina em que foi implementado o estudo final, possibilitou-nos perceber que os alunos buscam na fonte o que lhes é fornecido, os elementos necessários para a resposta à questão colocada e alguns recorrem também ao que aprendem nas aulas, sem perder de vista as suas vivências históricas, quanto às heranças do passado. A partir da análise das respostas dadas à questão 2 (quadro 32) surgem agora novas categorias de respostas direcionadas para a interpretação de fontes. Num total de n=15 alunos, a maior parte dos alunos incidiram as suas respostas ao nível da categoria “Interpretação básica equivalente a 60%, seguindo-se a categoria “Interpretação histórica restrita” correspondente a 26,7%, as respostas distribuíram-se de modo residual pelas categorias “Interpretação básica com Incoerência” e “Interpretação histórica contextualizada” correspondentes a 6,7 % respetivamente, uma resposta em cada categoria, conforme o quadro 32.

Categorias	Frequência	Percentagem
Interpretação Básica com incoerências	1	6,7
Interpretação básica	9	60,0
Interpretação histórica restrita	4	26,7
Interpretação histórica contextualizada	1	6,7
Total	15	100,0

Quadro 34. Frequências de respostas por categorias de ideias de interpretação histórica

Há a considerar que a análise das ideias revela que a maior parte dos alunos se basearam simplesmente na fonte. Apenas um usou os seus *insights* para argumentar e contextualizar historicamente a sua resposta à questão formulada. O excerto foi utilizado de tal modo que os alunos não se sentiram estimulados a recorrerem as suas ideias prévias; a interpretação foi realizada numa perspetiva fixa em que a fonte ocupa um lugar único.

Na 3ª questão colocada aos alunos (no decorrer da aula oficina), o professor perguntou *Como eram vistos os povos africanos* e os alunos foram convocados a anotar as suas respostas no papel durante 10 minutos, em grupo de quatro a cinco elementos. Nesta fase, os alunos tinham acesso às figuras 23 e 24 (o excerto da Ata da Conferência de Berlim e a figura que retrata a Europa demarcando fronteiras em África no ano de 1913). Pretendia-se com esta questão indagar até que ponto os alunos construíam uma compreensão inferida sobretudo a partir das fontes em cruzamento. Diante da questão colocada, emergiram das respostas dos alunos um leque de ideias substantivas que se categorizaram de acordo com a sua interpretação da forma como os europeus viam os africanos.

✓ **Visão irónica simples** – resposta em que os alunos revelaram inferências pessoais fazendo alusão aos africanos que tinham condições ótimas para serem escravos, em tom irónico.

✓ **Visão crítica** – respostas que apontam para um ponto de vista de crítica aberta sobre a forma como os europeus viam os povos africanos.

✓ **Visão crítica sofisticada** – alunos que argumentaram sobre as suas respostas, fazendo alusão a distintos aspetos, num ato de ironia e crítica aberta à visão que havia do povo africano.

O quadro 33 apresenta exemplos de respostas relativos às diversas categorias substantivas.

Categorias	Exemplos
Visão irónica simples	Eram vistos como perfeitos para serem escravos. (Rita)
Visão crítica	Eram vistos como indígenas, considerados como pessoas sem cultura, sem classes e uma raça inferior. Eram vistos como animais que precisavam ser domesticados e instrumentos de trabalho. (Domingas)

Visão crítica sofisticada

Eram vistos como tipos ideais para serem escravos. Sem direitos e deveres, considerado como uma mercadoria que servia de venda e compra e indígenas que precisavam ser civilizados. (Luís Pedro)

Quadro 35. Categorias de de visões valorativas sobre “Como eram vistos os povos africanos”, no estudo final.

O constructo “visão irónica simples” apresenta ideias dos alunos com expressões sobre a ideia (europeia) de que o africano era ideal para ser escravo. Não é que fosse realmente, mas é um assunto que desperta sentimentos de tal desgosto, que o mínimo que o aluno conseguiu mobilizar foi uma ideia irónica e de aparente agrado na perspetiva ocidental, quando a questão suscitou a revolta sobre o processo em tratamento.

O constructo “visão crítica” está associada ao constructo anterior. Mas a forma como aluno respondeu à questão foi a de criticar os processos abordados com expressões utilizadas um pouco por toda parte, tecendo implicitamente críticas à literatura que legitimou as ideias desprezíveis sobre o africano. Tanto é assim que, atualmente, ninguém em viva voz afirma que concorda com o tráfico de escravos e com o colonialismo.

A resposta ao nível da “visão crítica sofisticada” associa-se igualmente aos constructos anteriores, porém o aluno aponta para alguns fatores essenciais que não foram abordados nos perfis anteriores. Neste constructo, as mensagens emergidas como resposta à questão, além do repúdio subentendido na ideia de serem «ideais para serem escravos», evidencia-se ideias relacionadas com os direitos inalienáveis do homem. Indicia-se aqui a perspetiva humanista em que os colonizados reivindicam os seus direitos fundamentais. Mas o ponto fulcral prende-se com o facto de que mais uma vez observa-se a fuga à fonte e vincam as suas ideias como africanos que são, nota-se a constante tendência de recorrer-se às suas ideias prévias, preconceitos da sociedade e do que se aprende na escola concretamente. A questão da possibilidade de colocar as fontes em diálogo é substituída por uma perspetiva dogmática. Há uma só visão da História, a dos africanos, o passado é estático e só aconteceu de uma forma “errada”, tudo o resto não é questionável, o que corrobora com o estudo de Gago (2007).

A distribuição de frequência das categorias que foram geradas é apresentada no quadro 34. Com a participação de 15 alunos, a maior parte das respostas (n=10 equivalentes a 66,7%) incidiram na categoria “Visão crítica sofisticada”. Três respostas, equivalentes a 20,0%, inseriram-se na categoria “Visão crítica”. Também se observa uma residual distribuição de respostas na categoria de “Visão irónica simples”, uma vez que apenas dois alunos responderam desta forma.

Categorias	Frequência	Percentagem
Visão Irónica simples	2	13,3
Visão crítica	3	20,0
Visão crítica sofisticada	10	66,7
Total	15	100,0

Quadro 36. Distribuição de frequência, por categorias de visões valorativas, das respostas à questão do estudo final “Como eram vistos os povos africanos?”.

As respostas apresentadas à mesma questão também se podem analisar na perspetiva de ideias substantivas. O quadro 35 apresenta a distribuição de frequência das categorias que foram geradas com este foco. Com a participação de 15 alunos, a maior parte das respostas (n=14 equivalente a 93,3%) incidiram na categoria Tráfico de escravos. Uma resposta incidiu na categoria Invasores europeus como se pode constatar abaixo.

Categorias	Frequência	Percentagem
Tráfico de escravos	14	93,3
Invasores europeus	1	6,7
Total	15	100,0

Quadro 37. Frequência de respostas por categorias de ideias substantivas à questão do estudo final “Como eram vistos os povos africanos?”.

As categorias que emergiram nas respostas à terceira questão do estudo piloto constituem um quadro conceptual de ideias coerente em relação às ideias que se estabeleceram na terceira questão do estudo final. Uma vez que se apurou o enfoque da análise desta vez direcionada às categorias substantivas. Denota-se a coesão das categorias constatadas na 3ª etapa do estudo piloto “Tráfico de escravos, Países partilhados e seus invasores e Exploração estrangeira”. Independente de que no

estudo final, a “Categoria Exploração estrangeira” não apareça explicitamente, este constructo subentende-se nos escritos dos alunos. À semelhança dos estudos anteriores, na abordagem da temática “Tráfico de escravos” é evidente que os termos Invasão, partilha, exploração, mercadoria entre outros ocorram. Se pode observar o quadro 36 referente à comparação entre o segundo momento da 3ª questão do estudo piloto e a 3ª questão do estudo final, respetivamente.

3ª Questão – 3ª etapa estudo piloto	3ª Questão estudo final
Tráfico de escravos	Tráfico de escravos
Países partilhados e seus invasores	Invasores europeus
Exploração estrangeira	

Quadro 38. Comparação entre as categorias à 3ª questão da 3ª etapa do estudo piloto e da 3ª do estudo final

A quarta questão colocada aos alunos (fase final da aula, como metacognição) consistiu no exercício que desafiava as concepções de senso comum, quanto à historicidade do conceito colonialismo (cf. Capítulo III) *Como é que as "Potências" que participaram na Conferência de Berlim consideravam a posse dos territórios africanos por Europeus: a) legal? b) colonialista? Justificar com passagens do texto*. Esta questão revelou-se de difícil interpretação. A questão foi interpretada pela maioria dos alunos à luz das suas ideias prévias. Os alunos ignoraram as fontes exploradas durante a aula e vincaram a sua perspetiva crítica, anticolonialista, e não consideraram o que de facto solicitava a questão, que convocava os alunos a considerarem o ponto de vista (colonial) das potências participantes na Conferência de Berlim quanto à posse dos territórios africanos”. O argumento mais frequente dos alunos era que os participantes na Conferência de Berlim consideravam a posse dos territórios africanos como colonialista. Esta é a visão anticolonialista e não a dos participantes à Conferência expressa no excerto figura 23.

Portanto, face à questão colocada, emergiram das respostas dos alunos as seguintes categorias de interpretação de fontes:

- ✓ **Interpretação de senso comum** - o aluno interpreta o ponto de vista da fonte à luz

das suas próprias ideias sem o explicitar, ou não compreende o sentido da resposta.

✓ **Interpretação de senso comum e fundamento parcelar**—o aluno dá uma resposta de juízo de valor com base sobretudo nas suas ideias prévia, mas inclui alguns elementos justificativos sobre a sua posição.

✓ **Interpretação histórica**- o aluno interpreta objetivamente o ponto de vista da fonte, numa posição contraintuitiva e de forma contextualizada.

O quadro 37 apresenta exemplos de respostas relativas às diversas categorias substantivas.

Categorias	Exemplos
Interpretação de senso comum	Consideravam a posse dos territórios colonialista. Porque um estado dominava outro estado. (Rita)
Interpretação de senso comum e fundamento parcelar	Colonialista. Porque os africanos foram obrigados a submeter-se a lei, os europeus é que fizeram a política, as potências é que tinham o direito de examinar as taxas e não os africanos. (Sara)
Interpretação histórica	Legal. Foram estabelecidas normas para regular a liberdade de navegação e desenvolvimento de comércio e da civilização da África. (Luís Pedro)

Quadro 39. Exemplos de respostas às categorias emergidas no momento de metacognição.

No quadro 38 apresenta-se os resultados respeitantes às respostas dadas à questão colocada aos alunos no momento de metacognição, em que num conjunto de n=15, as respostas incidiram em duas categorias “Interpretação de senso comum” e “Interpretação histórica” ambos correspondentes a

40% das respostas de 6 alunos em cada categoria. Três respostas equivalente a 20% situaram-se ao nível da categoria “Interpretação de senso comum e fundamento parcelar”.

Categorias	Frequência	Porcentagem
Interpretação de senso comum	6	40,0
Interpretação de senso comum e fundamento parcelar	3	20,0
Interpretação histórica	6	40,0
Total	15	100,0

Quadro 40. Categorias de ideias dos alunos no momento de metacognição

Por conseguinte, na última questão, observa-se um equilíbrio entre as categorias “Interpretação de senso comum” e “Interpretação histórica” com uma prevalência de seis respostas em cada categoria. Três alunos incidem na categoria “Interpretação de senso comum com fundamento parcelar”. Observando as ideias reveladas nestes constructos oscilam entre umas mais elaboradas, outras menos, contudo, não tomam em consideração a mensagem da pergunta ou a visão explicitada na Ata da conferência de Berlim e apoiam as suas posições prévias por vezes fundamentadas em alguns elementos das várias fontes. O que colide com as suas ideias prévias, não é tido em conta.

Perante os resultados da análise das respostas ficou claro que esta questão exigia uma interpretação mais elaborada, contraintuitiva que atendesse às perspetivas das potências coloniais presentes na conferência de Berlim (figura 23) em contraponto com outras que mais tarde se chamaram anticolonialistas. Como a pergunta ou a resposta necessária chocava com as ideias prévias, ela não foi, portanto, considerada pela maior parte dos alunos.

3.2. Concepções de professores participantes no estudo final

No estudo final aplicou-se um inquérito por questionário (Apêndice 6), este inquérito foi aplicado aos quatro professores participantes da experiência, sendo dois professores experientes e dois professores estagiários, utilizaram-se as mesmas questões que constituíram o guião de entrevistas, por

se observar que as respostas tinham atingido um ponto de saturação nas etapas precedentes, isto é, não se observavam dados novos nas etapas anteriores (estudo piloto). A análise das respostas dos professores às questões colocadas nesta etapa foi realizada à semelhança da etapa anterior.

Da análise das respostas dos quatro professores ao questionário aplicado após a realização da aula (constituído por duas partes distintas), emergiram os seguintes padrões de ideias relativamente ao sentido e potencialidades da “aula oficina”: 1. Aluno como construtor do próprio conhecimento; 2. Saber problematizado; 3. Promoção da aprendizagem, 4. Assimilação dos conhecimentos; 5. Interpretação de fontes; 6. Compreensão contextualizada; 7. Participação ativa; 8. Interação e 9. Ótima experiência, baseadas na perceção do desenvolvimento da aula oficina. Cada professor produziu expressões que revelaram mais do que um padrão de ideias sobre o sentido da “aula oficina”.

1. Aluno como construtor do próprio conhecimento: esta ideia é referida pelos professores como uma característica principal que apresenta a aula oficina, a de permitir que o aluno construa o seu próprio conhecimento.

2. O saber problematizado: é o padrão através do qual os professores expressam a aula em foco como capaz de possibilitar a problematização do saber entre os alunos através do professor mediando e facilitando todo o processo.

3. Promoção da aprendizagem: neste padrão os professores referem a aula oficina com potencial para promover a aprendizagem efetiva dos alunos.

4. Assimilação dos conhecimentos: padrão no qual os professores entendem a aula oficina como promotor da assimilação de conhecimentos por parte dos alunos.

5. Interpretação de fontes: é o padrão através do qual os professores expressam que o processo de interpretação às fontes permite o aluno fazer inferências sobre os conteúdos em estudo e construir a sua própria aprendizagem sem que o professor os exponha.

6. Compreensão contextualizada: neste padrão os professores exprimiram que os alunos interpretavam e analisavam as atividades tendo em consideração o contexto em que se encontravam inseridos.

7. Participação ativa: neste padrão os professores exprimem que a aula oficina

desencadeia uma ação que desenvolve nos alunos a capacidade de debaterem entre si os seus pontos de vista durante a experiência em contexto real “metodologia ativa”.

8. Interação: neste padrão os professores exprimem que a aula oficina influencia os grupos de alunos que constituem a turma a estimularem-se reciprocamente durante o desenvolvimento das diversas tarefas.

9. Ótima experiência: neste padrão o professor refere que a aula oficina proporcionou uma experiência agradável.

O quadro 39 apresenta os padrões de respostas emergidas referentes à questão 1 “Na atual situação de Angola em que decorre o 2º período da Reforma educativa, as políticas educativas apontam para mudanças de paradigmas educativos. Que me pode dizer sobre aula que acabou de lecionar “aula oficina?” na qual os professores revelaram os seguintes padrões:

Padrões	Exemplos de respostas
Participação ativa	Que é uma aula vantajosa, é nela onde o aluno põe em prática os conhecimentos adquiridos teoricamente, e é uma mais valia, e há mais probabilidade de participação ativa e desperta interesse mútuo pela aula. (Joana)
Alunos como construtor do seu próprio conhecimento	A aprendizagem não é um processo passivo, não nascemos sabendo as coisas e não aprendemos nos impregnando do mundo. Em função do modelo de aula aplicado nas aulas oficina, notou-se que os alunos é quem foram os condutores, ou seja, os alunos construíam as suas próprias ideias, com as questões formuladas pelo professor, tanto de forma individual como em grupo. Notou-se que os alunos manifestavam cada vez mais os seus pontos de vista com relação ao tema proposto nas aulas. (Rafael)
Promoção da aprendizagem	A aula que acabei de assistir é um novo paradigma para o processo de ensino e aprendizagem da História em Angola. Acredito que esta tipologia de aula tem potencial para promover a aprendizagem dos alunos, todavia, a nossa realidade ainda inspira algum cuidado na aplicação dessas metodologias. (Artur)

Quadro 41. Exemplos de respostas dos professores à questão 1.

O quadro 40 elenca os padrões de respostas emergidas referentes à questão 2 *Agradou-lhe experimentar a “Aula Oficina” hoje?*, na qual os professores revelaram os seguintes padrões:

Padrões	Exemplos de respostas
Alunos como construtor do seu próprio conhecimento	A aula oficina foi agradável no sentido em que a construção do conhecimento foi feito pelos próprios alunos. (Artur)
Participação ativa	Que sim, porque é uma aula objetiva, prática e menos cansativa, proporciona a participação ativa dos alunos. (Joana)
Ótima experiência	Foi uma ótima experiência para mim e para os alunos...(Cândida)

Quadro 42. Exemplos de respostas dos professores sobre a questão 2.

Relativamente à questão 3 *Que diferença encontrou entre a Aula Habitual e a Aula Oficina?*, o quadro 41 mostra os padrões em que se situaram as respostas dos professores:

Padrões	Exemplos de respostas
Participação ativa	A diferença é a seguinte a aula habitual é uma aula teórica e nela o professor dita, expõe e explica o conteúdo, e não há entrega por parte dos alunos e muito menos participação ativa. Enquanto que na aula oficina, os alunos mostram mais interesse, nota-se o gosto pela aprendizagem e pela aula, há exatidão nela e objetividade. (Joana)
Alunos como construtor do seu próprio conhecimento	Na aula oficina encara-se o aluno como objeto de formação a ser motivado, participante na construção do seu próprio conhecimento, e o professor planeador de recurso e gestor de diálogo na sala de aula em que o saber é multifacetado. (Rafael)

Quadro 43. Exemplos de respostas referentes à questão 3.

Os padrões manifestados pelos professores respeitantes à questão 3, são semelhantes aos observados na dimensão dois, com a diferença de que dois professores se situaram no padrão “Participação ativa e Objetividade” e dois professores revelaram os padrões “Aluno como construtor do próprio conhecimento”, distribuindo-se de forma recíproca para os padrões aqui manifestos. Ao passo que na dimensão anterior, dois professores manifestaram os padrões “Alunos como construtor do próprio conhecimento” e um professor se situou no padrão “Participação ativa” e “Ótima experiência”,

respetivamente, perfazendo duas respostas para cada padrão.

Relativamente à questão 4 *Que aspetos da aula mais chamaram a sua atenção? Argumente*, as respostas dos professores fizeram emergir os padrões expressos no quadro 42.

Padrões	Respostas dos professores
Compreensão contextualizada	O que mais chamou a minha atenção foram os momentos da aula. Porque nestes momentos encontra-se a compreensão contextualizada comunicação e estratégias; neles levantam-se ideias dos alunos, trabalhos escritos, oral em grupo, individual e de pares, etc. (Joana)
O saber problematizado	O que me chamou mais atenção, é o facto de que a maior parte dos alunos não estavam acostumado com o modelo de aula aplicado durante as aulas oficina, uma vez que eles eram vistos como tábua-rasa, ou seja, o professor é o único que detinha o conhecimento (produtor do saber). E quando se depararam com este tipo de modelo de aula oficina, em que o saber onde ser problematizado partilhado entre aluno e professor, e a forma como os alunos interagiram nos debates, e eu como professor sendo o mediador ou o facilitador do processo de ensino e aprendizagem. (Rafael)
Interpretação de fontes	O que mais chamou a minha atenção foi recurso às imagens e sua interpretação pelos alunos. (Artur)
Interação	A maneira como os alunos interagiam durante a aula. (Cândida)

Quadro 44. Exemplo de respostas respeitantes à questão 4.

Quanto a questão 4, as respostas dos professores distribuíram-se em cada padrão, sendo que cada professor incidiu a sua resposta no padrão “Compreensão contextualizada”, “Saber problematizado”, “Interpretação de fontes” e o último situou-se no padrão “Interação”, como se pode observar no quadro 42. Já Barca (2006) alertava no sentido de que “a aprendizagem é orientada para uma leitura contextualizada do passado a partir da evidência fornecida por variadíssimas fontes (p.95).

Respeitante à questão 5 *No seu ponto de vista os alunos participam mais ativamente em aulas como a “Oficina” ou a habitual?* Solicitava aos professores que explicitassem em qual das aulas os alunos participaram mais ativamente, as respostas dos professores são apresentadas no quadro 43.

Padrões	Exemplos de respostas
Participação ativa	Do meu ponto de vista os alunos participam mais na aula oficina, porque as metodologias ativas permitem isso. (Rafael)
Aluno como construtor do próprio conhecimento	No meu ponto de vista os alunos participam mais ativamente em aulas oficina, uma vez que eles mesmos constroem os seus próprios conhecimentos e o professor fazendo o papel de facilitador e gestor do debate. (Artur)

Quadro 45. Exemplos de respostas dos professores à questão 5

Diante da questão 5, três professores apresentaram maior prevalência no padrão “Participação ativa” e um professor apenas incidiu a sua resposta no padrão de ideia “Aluno como construtor do próprio conhecimento”.

Observa-se que estes professores destacam maior preocupação com o aspeto metodológico formal (Participação ativa) que a “aula oficina” proporciona. De facto, as ideias destes professores durante o estudo final apontam já para uma tomada de consciência de várias potencialidades desta metodologia. Esta característica foi revelada em todas as respostas às questões colocadas, com a diferença de que numa questão (4) ela vem associada ao padrão “Interação”. Percebe-se aqui a ideia de que a “aula oficina” funcionou como uma alavanca para despertar o professor de que é necessário criar novos métodos para conduzir o aluno para uma aprendizagem significativa. Mais do que transmitir matérias, implica conduzir o aluno a recriar, reconstruir as suas ideias menos válidas para mais válidas, desde mais fracas para mais poderosas. É necessário que esta exigência dirigida ao aluno comece pelo professor - desde uma planificação sistemática e estruturada, à competência de elaborar questões complexas em constante cruzamento com fontes diversas, e tendo em atenção que no modelo tradicional as questões não apontam para esta complexidade.

Neste caso foi uma experiência investigativa, mas que pode transformar-se numa prática letiva, se se desejar realizar uma aprendizagem de História com mais qualidade. Esta prática ativa leva a exigências pelas quais o professor precisa munir-se de competências para melhor concretizá-la. Como defende Magalhães (2003) esta metodologia estimula a cada formando refletir acerca das questões

fundamentais da educação histórica à luz de novos dados, lhe possibilita um desenvolvimento gradual de reelaboração de conceitos desconhecidos da sua realidade e alarga os seus horizontes históricos.

Assim, nestas tarefas aplicadas aos alunos, os professores também viram as suas práticas confrontadas ao terem de orientar os alunos a interpretarem fontes com pontos de vista diversos e convocados a discutirem sobre elas, para finalmente produzirem uma narrativa que seja inteligível resultante do cruzamento e interpretação das referidas fontes, regidos por critérios específicos da História. Mexe-se também as estruturas, convicções e subtilezas para a adaptação desta metodologia em contexto normal de aprendizagem em sala de aula.

Finalmente, relativamente à questão 6 *Sendo o professor da turma se fosse solicitado aos seus alunos para escolherem que tipo de aulas, entre a habitual e a Aula Oficina, qual delas pensa que eles gostariam de ter frequentemente? Justifique a sua afirmação*, apresentam-se exemplos de respostas do professor dentro dos vários padrões de ideias que foram gerados no quadro 44.

Padrões	Respostas dos professores
Participação ativa	A oficina, devido a participação ativa dos alunos e por ser muito bem estruturada.
Aluno construtor do próprio conhecimento	Sem rodeios, escolheria a aula oficina no ensino da História, pois que o aluno é visto como agente da sua formação com pensamentos prévios e com larga experiência. E o professor lhe é obrigado a investigar mais o processo social, seja o organizador de atividades com caráter problematizador na sala de aulas, onde o saber na aula oficina é integrado e o material didático é explorado pelo próprio aluno, tanto nos testes diagnóstico onde os planos de aulas são integrados em planos mais abrangentes. (Rafael)
Assimilação de conhecimentos	Se eu fosse o professor da turma usaria com frequência a aula oficina, pois tem mais possibilidades de permitir a assimilação dos conteúdos. A aula oficina, porque eles soltaram-se mais, sentiram-se mais motivados, em suma é uma aula que foca mais para as competências a serem desenvolvidas nos alunos. (Cândida)

Quadro 46. Respostas dos professores à questão 6.

Nesta questão dois professores incidiram as suas respostas no padrão “Assimilação dos conhecimentos” e outros dois professores, um incidiu no padrão “Participação ativa” e outro “Aluno como construtor do seu próprio conhecimento”, respetivamente.

Das respostas destes quatro professores, infere-se que eles concebem a aula oficina como uma forma inovadora de realizar o processo de ensino e aprendizagem da História, que além de que

para uns a «aula oficina» é caracterizada como uma atividade interativa, pragmática e objetiva, para outros, permite a problematização do saber, através das questões orientadoras, promovendo a aprendizagem situada, útil para os alunos fazerem face aos desafios atuais.

Após a realização da observação direta não participante de aulas de 90 minutos, com base na análise dos registos no respetivo guião, chegamos aos seguintes resultados:

a) A estrutura do plano de aulas concernente aos objetivos, seleção e organização de conteúdos, material para a realização das tarefas e avaliação estavam conformes com o anteriormente planeado com a orientadora/investigadora. Logo a observadora acabou por fazer uma autorreflexão, por ser participante direta na organização da experiência em sala de aulas, embora não participante no desenvolvimento da mesma.

b) Referente ao processo de interação entre alunos e professores, como é comum nas escolas angolanas os professores começaram por organizar a sala de aula tendo em atenção a ordem das carteiras individuais, higiene, e indumentária dos alunos e, imediatamente informaram aos alunos que toda a aula seria orientada pelos professores em função de estarem a experimentar uma metodologia nova em contexto de sala de aula. A comunicação foi fluente durante a experiência educativa; os professores alertavam constantemente os alunos para exporem as suas ideias um após outro, prática pouco habitual neste nível de ensino (claro, em todo mundo!). Houve um momento em que os alunos quase que discutiam conflituosamente e o professor em tom áspero colocou ordem na turma... mas a verdade é que os alunos aproveitavam qualquer oportunidade para se expressarem de forma caótica. Os professores foram supervisionando aluno por aluno no momento que foram orientados a realizarem tarefas individuais, já que muitos não se mostravam interessados em anotar no papel as suas respostas, com receio de serem avaliados pela negativa (aconteceram muitos alertas durante a aula: «vamos prestar atenção ao trabalho; nada de conversas em que todos nós não possamos participar! “anotem por favor as questões nos papeis que têm em mãos”; meninos! Alguma coisa que eu possa ajudar?»... observou-se, de qualquer modo, espontaneidade por parte dos alunos, ora para expressar as suas opiniões, ora tentando “arrancar” dos professores as respostas para a atividade orientada.

c) Durante o processo de metacognição observou-se que alguns alunos pareciam muito empenhados na realização da tarefa convocada. Muitos mantinham-se silenciosos, sem contactar os professores ou os colegas, outros constantemente solicitavam aos professores para voltar a projetar as fontes que não eram indicadas para a atividade orientada; inclusive um aluno pediu para projetar a fonte que ele já tinha em mãos... o professor sorriu e perguntou-lhe “o que tens nas mãos?”, o que causou um pequeno momento de descontração e automaticamente o professor colocou a turma com atenção ao trabalho. A par destas questões, durante o momento de metacognição percebeu-se a dificuldade que os alunos tiveram de interpretar a figura 23, “a Ata da Conferência de Berlim”. Os alunos, já desmotivados com esta atividade, pouco esforço faziam para mobilizar as suas capacidades intelectuais, para responder à questão colocada. A intensidade das respostas observadas durante o trabalho em grupo desvaneceu-se aquando da realização de tarefas com cariz individual.

Este processo de metacognição enquadra-se no processo de avaliação formativa sobre a produção dos alunos, as atividades realizadas e a orientação para o trabalho de casa.

Tentou-se durante o período da experiência suscitar no aluno a necessidade de produzir ideias válidas sobre o tema em abordagem. Com este objetivo, é útil estimular o próprio aluno a ganhar gradualmente consciência do que aprendeu, do que já sabe e do que gostaria de aprender. Os professores deram tempo suficiente para realmente os alunos se expressarem, até porque o conteúdo abordado gerava sentimentos de revolta e no calor das discussões perceberam-se ideias agressivas à volta das questões históricas em abordagem; com mestria, o professor alertou o aluno para a necessidade de desenvolver capacidade de reflexão e diálogo mesmo sobre os aspetos negativos da nossa História, apelando à função da História no sentido de se aprenderem pistas para compreender o presente.

Reflexões

A análise ora apresentada, revelou mudanças concetuais nas diferentes respostas. Observa-se nesta fase, já algum conhecimento apurado das vantagens da aplicabilidade da aula oficina, visto que nas entrevistas anteriormente aplicadas, os professores estagiários consideraram a aula como uma

metodologia que favorecia a interação, cruzamento de fontes, meios de ensino; nesta etapa, os professores apresentam preocupações com as questões relacionadas com “o Saber problematizado” uma metodologia que privilegia a aprendizagem por meio de tarefas que exigem do aluno mobilizar as suas ferramentas intelectuais no debate entre colegas e professores, como defende Paulo Freire (1986), a educação problematizada apresenta um cariz verdadeiramente reflexivo, o que pressupõe uma constante descoberta do contexto, e constitui um desafio para os intervenientes. Quanto mais os alunos são desafiados a refletir sobre determinado problema, melhor compreenderão o desafio da própria ação. Porém, esta atividade exige que o professor conheça as ideias prévias dos alunos, a arte de questionar, de facilitar e orientar o processo de construção do conhecimento do aluno, bem como a busca de solução da questão colocada, pode repercutir-se na vida em sociedade do aluno, o consciencializando na busca de soluções para dar resposta aos problemas com que se depara no seu quotidiano.

Neste estudo, registou-se maior prevalência de ideias referentes ao padrão “Participação ativa”. Pode-se relacionar este padrão com a “Problematização do saber”, uma vez que na busca de conhecimento através de questões orientadoras, se reconhece essa possibilidade, pelo facto de acontecer a participação ativa na aprendizagem quando o aluno se envolve na construção do conhecimento e reestrutura o conhecimento adquirido para empregar em situações as quais precisa solucionar.

A “Compreensão contextualizada”, também foi expressa por um professor, quando se abordava sobre a possibilidade de aplicabilidade da aula oficina no nosso contexto.

Quanto ao padrão “Assimilação dos conhecimentos”, para este professor, o aluno além de compreender os conhecimentos discutidos, deve ser também capaz de produzir novos conhecimentos com auxílio dos conhecimentos adquiridos, só assim, os conhecimentos assimilados de forma significativa, permitirá o aluno utilizá-lo na sua vida prática.

Maior parte dos padrões emergidos nesta etapa, não emergiram nas etapas anteriores. Por exemplo, mantém-se o padrão “Interpretação de fontes” que na etapa anterior, foi o padrão mais evidenciado nas respostas dos professores. Nota-se a evolução dos padrões dos professores, ao

revelarem nesta fase interpretação de fontes como um recurso para a promoção da aprendizagem, para a compreensão contextualizada dos conteúdos e por fim, favorecem a utilização dos conhecimentos na solução de problemas práticos.

Diante da desmotivação dos alunos na fase final da tarefa da cognição podemos inferir que a dificuldade partiu do facto de que para a questão colocada, a resposta não ser de fácil estruturação. A fonte 1 não apresentava a resposta de forma expressa, exigia primeiro que os alunos reunissem a aprendizagem produzida durante a aula e depois utilizá-la para responder concretamente à questão, que aliada ao volume de tarefas realizadas anteriormente provocou algum cansaço, levando os alunos à desmotivação e em simultâneo gerou a incapacidade de atribuírem resposta adequada a questão, além dos motivos já referenciados ao longo do estudo.

A observação das aulas realizadas em contexto, permite-nos inferir que a aula oficina, pode ser aplicada em contexto angolano, desde que adaptada as situações reais do contexto.

Síntese do capítulo

Após o processo inicial de investigação, analisaram-se dados referentes ao estudo exploratório e ao estudo piloto em três etapas e no estudo final. Tendo-se alcançado a intenção de conhecer os constructos (alunos) e padrões de ideias (professores) manifestados ao longo dos estudos nas etapas anteriores, criaram-se as condições para a tomada de decisão sobre a aplicação do estudo final. Para o estudo final, efetuou-se a análise qualitativa dos dados e atendeu-se também a um tratamento quantitativo simples dos mesmos. Considerou-se os constructos e padrões com maior prevalência ao longo do estudo final.

CAPÍTULO VII: REFLEXÃO SOBRE OS RESULTADOS DE INVESTIGAÇÃO

“É exatamente nesse ponto que se forma aquilo que aviva o aspecto desejante nos afetos expectantes que sempre se originam da fome, desejante esse que ocasionalmente distrai e amolece, mas ocasionalmente também ativa e se estende até o alvo de uma vida melhor: formam-se sonhos diurnos”.
(Bloch, 2005, p.79)

Neste último capítulo, apresenta-se os resultados do estudo empírico final imbricado com outros estudos realizados no campo da Educação Histórica, tecem-se algumas considerações finais de impacto, para as conclusões fundamentais deste processo de investigação, bem como explicita-se as respostas conseguidas sobre as questões de investigação e os objetivos por nós perseguidos. Por fim, trazer à luz os contributos que este processo pode aportar para a melhoria da metodologia de ensino usada no contexto angolano para o ensino da História, bem como denuncia-se as limitações e prováveis implicações no processo de ensino e aprendizagem situada, para o contexto em abordagem.

A presente investigação propôs-se ensaiar a implementação da aula oficina dotada de uma metodologia que favorecesse a compreensão de como os alunos constroem o seu conhecimento histórico, tendo em atenção as ideias dos alunos e professores reveladas ao longo das diferentes etapas do estudo, e a compreensão significativa destas ideias, fulcrais para as investigações e práticas no âmbito da Educação Histórica.

Para atingir este desiderato, foi necessário efetuar uma sistematização do corpo teórico que serviu de âncora para responder ao problema de investigação e alcançar os objetivos estabelecidos. Primeiro, focou-se a atenção na abordagem de algumas contribuições educacionais em que gravita a elaboração de um pensamento construtivista, nomeadamente estudos relevantes na área da Educação Histórica. Segundo, para o enquadramento teórico recorreu-se também a teorias curriculares e à

análise de legislação e alguns currículos escolares dentro da realidade angolana em estudo, desde o nível primário à universidade. Em terceiro lugar, procurou-se identificar e analisar algumas bases epistemológicas da ciência e do seu ensino em que se fundamentam as concepções da História desenvolvidas pelos alunos e professores, efectuando-se uma revisão da literatura produzida no âmbito da Epistemologia da História e discorrendo-se também sobre distintas posições teóricas que terão influenciado os alunos para responderem a uma pergunta histórica específica que surgiu no estudo empírico final. O enquadramento teórico envolveu ainda uma discussão em torno da Metodologia de Investigação em Educação.

Lembre-se que para o processo de investigação foram aplicados distintos instrumentos de recolha dos dados aos alunos da 10^a. e 11^a. classes e aos professores que constituíram a amostra participante neste estudo, sendo que para os alunos foram utilizados questionários nas três etapas do estudo e para os professores aplicaram-se entrevistas no estudo piloto e questionário no estudo final; utilizou-se ainda um guião de observação de aulas. Os instrumentos de investigação foram aplicados em sala de aula. Cada aula era composta por diversas tarefas planificadas para o efeito, já atrás elucidadas. Os instrumentos foram constantemente alterados ou afinados em função dos objetivos preconizados.

Ao longo das distintas etapas do estudo empírico, os dados obtidos das respostas dos alunos e professores foram analisados indutivamente por inspiração no método da *Grounded Theory* (Strauss & Corbin, 1990, 1998), com o objetivo de obter os modelos conceptuais dos participantes da investigação, sustentado nos fundamentos da Educação Histórica. Os constructos que emergiram da análise dos dados dos alunos contribuíram para a compreensão de que a construção do próprio conhecimento é o cerne da aprendizagem. A exploração e interpretação de fontes diversas é importante para o desenvolvimento do pensamento histórico e a consciencialização sobre o que se aprendeu e como se aprendeu durante um processo de aprendizagem formal. Em relação a análise de dados dos professores, os padrões revelados permitiram refletir sobre a compreensão dos mesmos acerca do essencial de uma aula construtivista, tendo em atenção a sua adaptabilidade ao contexto em

que ela se aplica, como ponto de partida para tomada de consciência que aponta para a mudança das suas práticas letivas.

Após análise qualitativa, o quadro conceptual referente às ideias dos participantes foi objeto de tratamento quantitativo com o apoio do programa *SPSS (Statistical Package for The Social Sciences)*, o que permitiu clarificar algumas tendências de perfis sobretudo relacionadas com o pensamento histórico dos alunos.

Com o quadro teórico referido e com os constructos manifestados pelos alunos e pelos professores, pensa-se poder dar resposta ao problema de investigação sob dois enfoques:

- Será possível, e de que forma, implementar com sucesso uma aula construtivista de História (aula oficina) em contexto angolano?
- Que tipos de ideias em História manifestam os alunos no ambiente de uma aula oficina em contexto angolano?

Para este problema bifacetado, procura-se responder às questões de investigação formuladas e que envolvem os resultados não só do estudo empírico como também da análise teórica desenvolvida em função das necessidades que foram detetadas, por hipótese, no contexto em concreto:

1. Diante das mudanças curriculares implementadas com a reforma educativa, que conteúdos escolares foram privilegiados e que paradigmas neles se revelam?
2. Que conceções em História revelam os alunos para a construção do seu próprio conhecimento à luz da “aula-oficina”?
3. Em que perspetivas filosóficas se apoiam os professores e alunos para a construção do pensamento histórico?
4. Em que perspetivas educacionais se apoiam os professores para o planeamento e implementação das aulas de História?
5. Que ideias manifestam os professores sobre a aula oficina à luz da investigação no campo da Educação Histórica?

Em relação à primeira questão, “Diante das mudanças curriculares implementadas com a Reforma Educativa, que conteúdos escolares foram privilegiados e que paradigmas nelas se revelam?”,

a abordagem evidente nos normativos vigentes sob os auspícios da LBES, como o instrumento orientador e regulador do Sistema Educativo angolano, privilegia a readaptação do ensino com o intuito de formar recursos humanos capazes de realizar de forma competente o urgente desenvolvimento sustentável de Angola. Neste diapasão, a LBES contempla no seu Artigo 3º “formar um indivíduo capaz de compreender os problemas nacionais, regionais e internacionais de forma crítica e construtiva, para a sua participação ativa na vida social, à luz dos princípios democráticos”. Em consonância, o Programa das escolas criadas à luz da Reforma Educativa, com maior prevalência nas escolas vocacionadas para a formação de professores, alerta para a necessidade de atuação neste sentido sobretudo no ensino primário. Também se pode constatar que no capítulo referente a “Estrutura epistemológica” o Programa apela para a necessidade da utilização do paradigma construtivista, e discorre sobre a necessidade de se conhecer as estruturas conceituais dos alunos, pois nelas se organizam as representações mentais humanas relacionadas com as estruturas prévias, e de grande utilidade na aprendizagem de novos conhecimentos.

Contudo, a análise feita aos currículos, planos de estudo e atividades propostas mostra uma contradição com este desiderato. O desalinhamento entre a LBSE e as propostas concretas de ensino é visível, pois estas apontam para uma estrutura que não facilita a formação de recursos humanos competentes para que se cumpra a função da História, pelas seguintes constatações:

- ✓ Observa-se uma retoma constante dos temas abordados na classe precedente e na procedente;
- ✓ Há incoerência entre algumas atividades programadas e os manuais de apoio;
- ✓ Os objetivos definidos refletem atividades a serem realizadas pelos professores e não pelos alunos e, expressam-se em: explicar, descrever, caraterizar... muitos destes objetivos em completa dissonância com as sugestões metodológicas;
- ✓ A disciplina de Estudo do Meio no ensino primário, prevê integrar conteúdos de algumas disciplinas como Matemática, Ciências Integradas, Educação Manual e Plástica, porém não se observam atividades atinentes à formação de noções básicas da História local; apenas na 5ª classe

numa unidade, se observa uma temática com a finalidade descrita. Neste caso, a intenção de realizar “atividades integradoras” situa-se ao nível do discurso orientador;

✓ No segundo ciclo do ensino secundário (da 10^a a 13^a ou 14^a classes), aponta-se objetivos com conceitos que não se abordam no contexto, nem sequer existe alguma orientação que demonstre a sua operacionalidade e a utilidade da sua enunciação neste programa (Compreender as mudanças reversíveis – ciclos conjunturais – revolução/rotura). Usa-se «rotura» quando deve ser «rutura».

✓ Nota-se ausência de promoção de utilização de fontes iconográficas nas práticas letivas, fazendo-se apenas alusão, ao globo geográfico e mapas de vários estatutos; não há qualquer inclusão de fontes com perspectivas divergentes ou contraditórias.

✓ Há talvez um enfoque excessivo nos conteúdos sobre tráfico de escravo e de colonização, lecionados em quase todas as classes a partir da 5^a a 12^a classe dos diferentes cursos; chegando a ocupar aproximadamente 906 horas dos programas revisados em diferentes ciclos, constata-se também algum conflito na abordagem cronológica dos referidos processos.

Para responder à segunda questão de investigação “Que conceções em História revelam os alunos para a construção do seu próprio conhecimento à luz da “aula-oficina?”, em concordância com os estudos de investigação em Educação Histórica, designadamente em cognição situada, procurou-se construir constructos de ideias dos alunos de forma gradual, estas categorias organizadas segundo o modelo de progressão conceptual (Lee, 2001) elaboradas por ordem crescente, objetivando compreender como os alunos em contexto angolano constroem o seu próprio conhecimento. Durante o estudo exploratório, os modelos concetuais gravitaram em torno do “Não respondeu” entre “Estereótipos” à Epistemologia avançada de modo residual. Os perfis concetuais conseguidos inicialmente reunidos foram:

- ✓ Não respondeu;
- ✓ Incoerência;
- ✓ Passado;

- ✓ Estereótipo/ Passado;
- ✓ Epistemologia;
- ✓ Epistemologia Aproximada;
- ✓ Epistemologia Vaga;
- ✓ Epistemologia Alternativa;
- ✓ Epistemologia Avançada;

Nestes constructos respeitantes a questões epistemológica sobre a História da África constata-se que bastantes alunos frequentando a 10ª classe situam as suas respostas ao nível da categoria “Passado” (70,7%) e 17,1% encontravam-se ao nível da categoria “Epistemologia”. Pode-se constatar uma maior incidência para a Categoria “Passado”, o que nos permite inferir que os alunos ao pensarem na questão colocada recorreram às suas memórias que não são apenas suas, das experiências do seu quotidiano mas também herdadas em hábitos, valores, valores estes que foram construídos através das histórias e tradições vividas pelos próprios alunos bem como aprendidas com os seus ancestrais o que corrobora Rüsen (2001), que advoga que todos os seres humanos teriam uma necessidade antropológica de estabelecer um sentido de passado, uma orientação no tempo que permitiria ao ser humano uma localização espácio-temporal. O sujeito articula o passado com experiência, dando sentido e caminhos para o presente e o futuro; a consciência histórica seria como um campo de ação orientado por este passado. Deste modo, compreende-se perfeitamente as motivações dos estudantes para responderem as perguntas orientadas respeitantes aos aspetos marcantes do passado.

Ainda sobre os perfis conceituais dos alunos constatou-se no momento de metacognição da “aula oficina” implementada no estudo exploratório que 17 % dos alunos não responderam à questão *que problemas enfrentam a História da África e como ultrapassá-los?*. Esta percentagem é considerável atendendo a que os alunos se encontravam no momento de final da experiência. Outros constructos, ao nível das categorias “Incoerência”, “Passado”, “Estereótipo/ Passado” revelaram percentagem reduzida, com particular incidência as enquadradas ao nível da categoria “Epistemologia”.

Várias hipóteses foram avançadas: colocou-se a hipótese de que tenha havido dificuldades de realizar inferência a partir das fontes, na medida em que a aula com característica construtivista não era habitual nas práticas letivas no contexto em foco; compreende-se que assim fosse, sendo que as debilidades observadas ao longo das experiências podiam ser consentâneas com o processo de ensino e aprendizagem do sistema tradicional, que não promove a articulação entre os saberes coletivos da própria cultura e a utilidade que os mesmo têm para a vida prática do formando, ao mesmo tempo que a disciplina de História é reduzida à reprodução de cópias de textos de manuais de apoio, sem considerar exercícios que correspondam mais aos atos de pensar historicamente. Em contraciclo desta situação, a “Aula Oficina” pretende promover o desenvolvimento do espírito crítico, pró-ativo, e leva ao professor e os próprios alunos a refletirem não só sobre como as aprendizagens são construídas, mas também sobre como planejar tarefas a realizar no futuro para que se eleve a sofisticação da compreensão histórica da realidade em estudo.

Desde a primeira etapa do estudo piloto até ao final da segunda etapa deste estudo, as respostas dos alunos sobre a “Invasão e Partilha da África”, foram analisadas com o enfoque nas ideias de compreensão histórica. Nesta perspetiva, geraram-se categorias em torno de ideias dos alunos, de segunda ordem e também substantivas em termos históricos. Estas categorias foram também organizadas em forma de elaboração crescente:

- ✓ Incompreensão;
- ✓ Estereótipos sobre o Passado;
- ✓ Compreensão Aproximada;
- ✓ Compreensão;
- ✓ Compreensão Avançada.

Ainda durante a segunda etapa do estudo empírico, diante duma atividade com carácter grupal, questionando-se os alunos sobre as mensagens que transmitiam as fontes, das respostas emergiram ideias substantivas que se podem enquadrar nas seguintes categorias:

- ✓ Não respondeu;
- ✓ Incoerência;

- ✓ Com legendas/Sem legenda;
- ✓ Direções em que se processou a partilha da África;
- ✓ Países partilhados e seus invasores;
- ✓ Exploração estrangeira;
- ✓ Cronologia;
- ✓ Várias razões.

As respostas substantivas às fontes apresentadas revelaram características muito específicas, situando-se ao nível da categoria “Direções em que se processou a invasão e partilha da África” e da categoria “Várias razões”. Note-se que no texto utilizado esses elementos eram evidentes e os estudantes copiaram o conteúdo do texto para interpretar a fonte. Do mesmo modo, dois alunos afirmaram que a legenda ajudaria bastante a situarem-se no tempo e no espaço e a obterem uma noção de que mapa se tratava (os mapas projetados não apresentavam propositadamente as legendas) outras categorias foram reveladas de modo reduzido. Diversos detalhes que continham as fontes, mas que não estavam evidentes, não foram identificados pelos alunos durante o processo de interpretação. Refere-se que a categoria “Várias razões” integra respostas nas quais se pode constatar alguma confusão entre os conteúdos relacionados com processo de tráfico de escravos e colonização. As questões foram interpretadas pelos alunos à luz das suas ideias prévias em consonância com as mensagens reveladas nas fontes. Os alunos consideraram todas as fontes exploradas durante as aulas, porém vincaram a sua perspectiva (africana), responderam, o que de facto, solicitava a questão; porém, o argumento dos alunos é que só as potências coloniais beneficiaram com o processo em abordagem, e apresentam as várias razões que compreenderam ter sido os motivos pelos quais a partilha da África efetivou-se. As respostas dos alunos remete-nos a refletir em torno das estruturas curriculares e metodologias de ensino da História, no sentido de que o relevo atribuído ao conhecimento do passado, tradições culturais, legados históricos, situações políticas dos países, funcionam como intermediários de elementos que fortalecem as identidades coletivas, mas em função da sua prevalência na vivência destes sujeitos muitas vezes constituem um grande entrave à formação da consciência histórica; se pensarmos o passado isolado do presente, quando só é possível conhecer o presente, quando se

compreende verdadeiramente o passado. Por outro lado, é indispensável estimular os alunos a admitir que em história pode-se contar a narrativa com a qual não concordamos. Porém, o constante revisitar e renegociar com os alunos, dar-lhes-á a possibilidade de perceber porquê de certos acontecimentos serem mal interpretados em História. Só quando os alunos desenvolverem esta disposição mental começarão a compreender a História (Lee, 2000). Estas ideias são partilhadas por Cercadillo (2001); Castro (2006) que nos seus estudos concluem que os alunos manifestam constructos compreendidos como “significância fixa e contextual” – A significância é fixa entre atribuições (causal e contemporânea) – A significância é limitada a atribuição de relevância para a maior parte dos alunos, ou seja, as questões de significância de uma ocorrência em História são geralmente explicadas pelas consequências. Neste nível a autora classifica as respostas que diferenciam os vários tipos de significância, mas referenciam a controvérsia entre as narrativas na reflexão dos tipos e na sua variação interna. Em concordância Rösen (1993; 1992) defende que os alunos imbricam as tradições e relembram as origens que compõem a vida no presente; visto que poucos deles relacionam os acontecimentos do passado aos do presente.

Constata-se a reduzida elaboração de respostas de grande parte dos alunos, quando submetidos à questões problematizadoras sobre o estudo das fontes, e especificamente em emitirem juízos de valor e inferências nas atividades em que se exija a transformação da informação para solução de tarefas a partir da interpretação, análise e cruzamento de fontes, na construção do seu próprio conhecimento histórico.

Na terceira etapa do estudo piloto, observa-se neste grupo participante da 11^a classe, a preocupação de alguns alunos escaparem das ideias situadas ao nível do “Passado” e passam a analisar fontes, não obstante haver alguns alunos incidindo as suas respostas em categoria “Estereótipos sobre o passado”; constata-se que a maior parte das respostas (53,3%) incide na categoria “Compreensão”. É evidente uma fraca distribuição de respostas nas outras categorias “Compreensão Aproximada” e “Compreensão avançada”, uma vez que apenas um aluno respondeu em cada uma delas; de notar que se diluiu a categoria de não resposta. No decorrer da experiência observou-se evolução nos constructos revelados pelos alunos, mas não é garantida a questão da

progressão de ideias. Já Lee (2008) alerta que a “progressão” significa “equipar os alunos com ideias mais sofisticadas, por exemplo, como podemos conhecer o passado e porque é que as narrativas históricas dos historiadores diferem” (p. 19), pois à medida que vão desenvolvendo “ideias mais sofisticadas acerca da História como disciplina”, adquirem “ferramentas intelectuais de que precisam para lidar com a multiplicidade de narrativas históricas que irão encontrar fora da escola” (...) o que lhes permitirá “pensar mais eficientemente acerca do conteúdo substantivo do conhecimento” (p. 20). A conceptualização mais avançada nesta etapa é talvez devida a um novo enfoque histórico, mais significativo para os alunos.

Em consonância, Cercadillo (2001) e Sanches (2008) em conclusões dos seus estudos indicam que a significância pode estar relacionada com a ocorrência histórica em estudo;

Os dados do estudo final focaram um quadro epistemológico algo diferente das fases anteriores. Desta vez, a análise centrou-se na qualidade de interpretação de fontes, embora continuando também uma análise das ideias substantivas.

Com outra amostra de alunos a frequentarem a 11^a classe, foi utilizado como instrumento de recolha de dados o questionário. Este instrumento consistia em quatro questões, que tinham como objetivo suscitar a interpretação de fontes diversas para uma inferência contextualizada. Para o efeito, seleccionaram-se distintas fontes no seu formato e estatuto e perspectivas de autores, nomeadamente: um excerto baseado na Ata redigida em Berlim em 26 de fevereiro de 1885, assim como várias figuras, que integravam fontes primárias e secundárias, designadamente um retrato, uma figura e uma caricatura sobre a colonização da África. Estas fontes apresentavam perspectivas de vários autores, de diversos espaços geográficos relativamente aos conteúdos abordados.

Neste processo de investigação, os alunos revelaram constructos que foram distribuídos em quatro grupos distintos:

Um primeiro grupo de constructos referentes à primeira questão colocada, incidiram ao nível da interpretação essencial de uma fonte (o excerto da Ata da Conferencia de Berlim) foram de 100%, isto é uma amostra n=15 responderam à questão da mesma forma. Neste exercício, o aluno não realizou uma interpretação avançada de inferência a partir da fonte, porquanto a questão colocada não

exigia a mobilização de ferramentas intelectuais para a sua execução. Logo, o facto de terem tomado contacto com o excerto da Conferência de Berlim (figura 23), induziu a que todos os alunos transcrevessem para o papel a mesma resposta. Refletem também respostas vincadas nas fontes, sem realizar alguma inferência. Alguma investigação consultada revela que os alunos tendem a copiar a informação apresentada pelas fontes, como afirma Veríssimo (2012) na conclusão do seu estudo ao constatar que os alunos utilizam as fontes como um mero veículo para retirar informações e, atribuem respostas usando as fontes por intermédio de um exercício de cópia e cola, quando se sentem incapazes de mobilizar os seus insights para realizar inferências às fontes.

O segundo grupo de constructos situou-se ao nível da interpretação de fontes, designadamente:

- ✓ Interpretação Básica com incoerências;
- ✓ Interpretação básica;
- ✓ Interpretação histórica restrita;
- ✓ Interpretação histórica contextualizada.

A constatação de que a maior parte dos alunos incidiu as suas respostas na categoria “Interpretação básica” (equivalente a 60%), seguida da categoria “Interpretação histórica restrita” (correspondente a 26,7%), e com uma distribuição incipiente pelas categorias “Interpretação Básica com incoerências” e “Interpretação histórica contextualizada” sugere dificuldades na realização de inferências a partir das fontes.

Há a considerar que as análises das suas ideias revelam que a maior parte dos alunos se basearam simplesmente numa fonte o que, aliás, era pedido pela questão colocada. Apenas um aluno usou os seus insights para argumentar a sua resposta à questão formulada. O excerto foi utilizado de tal modo que os alunos não sentiram necessidade de recorrerem às suas ideias prévias; a fonte foi analisada numa perspetiva fixa em que a descrição da fonte ocupava o lugar central. Partilham deste quadro teórico Castro (2006), Cercadillo (2001) e Veríssimo (2012), quando sugerem que os alunos tendem a centrar-se na descrição do acontecimento, numa perspetiva fixa.

Um terceiro grupo de constructos incidiu em ideias substantivas, com cariz valorativo: Visão irónica simples; Visão crítica e Visão crítica sofisticada.

Bastantes alunos (correspondentes a 66,7%) incidiram os seus constructos na categoria “Visão Crítica sofisticada”. Três respostas (equivalente a 20,0%) inseriram-se na categoria “Visão crítica”. Também se observa uma fraca distribuição de respostas na categoria “Visão irónica simples”, com dois alunos respondendo à questão com este sentido. A resposta “Visão sofisticada” aborda fatores essenciais que explicam as mensagens abstraídas das mensagens pelos alunos, como rejeição à prática do colonialismo, mas cada um a seu modo usou a narrativa que lhe permitia realizar a tarefa. Também se observa uma compreensão crítica dos conteúdos que permite aos alunos construir conceções mais elaboradas sobre o assunto em abordagem; outrossim, nota-se o recurso a ideias prévias, preconceitos da sociedade, currículos de ensino e aprendizagens diversas para responder adequadamente à questão. As respostas destes alunos articulam-se com os constructos que emergiram nos estudos realizados por Castro (2006) concernentes ao nível “Compreensão emergente descentrada” em que emerge um posicionamento crítico em relação às fontes, com seleção de informação. Consta-se alguma consistência no cruzamento de fontes.

Lembre-se que se observa, neste grupo de constructos, a manifestação de sentimento de revolta contra os processos de tráfico de escravos e de colonização, abordado na maior parte dos programas de ensino. Os alunos já observam nas fontes aspetos subentendidos que requer alguma reflexão sobre os conhecimentos que produziram durante a aula. Esta atitude revela a capacidade de mobilização das ideias prévias, dos conhecimentos estruturados e outros canais de informação, para interpretar de modo autónomo e consciente as mensagens transmitidas pelas fontes. Por outro lado, reflete as vantagens da aula com característica construtivista, na qual o aluno é o construtor da sua própria aprendizagem, e o professor um orientador e desafiador de ideias. Como investigador social, o professor considera as ideias prévias, insights e experiências, para com base empírica e devidamente estruturada compreender o mundo conceptual dos seus alunos e que o possa conduzir a transformações conceptuais adequadas, através de atividades de aulas integradoras. Nela inclui-se a avaliação dos produtos resultantes do processo de trabalho em foco, com o fim de monitorizar uma aprendizagem efetiva.

Diante da última questão colocada aos alunos, o mesmo grupo forneceu respostas que geraram os seguintes constructos de segunda ordem, concernente à interpretação de fontes em História:

✓ **Interpretação de senso comum** - o aluno interpreta o ponto de vista da fonte à luz das suas próprias ideias sem o explicitar, ou não compreende o sentido da resposta.

✓ **Interpretação de senso comum e fundamento parcelar**—o aluno dá uma resposta de juízo de valor com base sobretudo nas suas ideias prévias, mas inclui alguns elementos justificativos dessa posição.

✓ **Interpretação histórica**- o aluno interpreta objetivamente o ponto de vista da Ata da Conferência de Berlim, numa posição contraintuitiva e de forma contextualizada.

Esta questão exigia uma interpretação mais elaborada, contraintuitiva, com cruzamento das perspectivas das potências presentes na conferência de Berlim e de uma crítica dessa visão a outras que mais tarde se chamaram colonialistas. Como a resposta necessária chocava com as ideias prévias, ela não foi, portanto, considerada pela maior parte dos alunos.

Diante da questão colocada aos alunos no momento de metacognição, num conjunto de 15, as respostas incidiram com maior frequência em duas categorias “Interpretação de senso comum” e “Interpretação histórica” ambos correspondentes a 40%, sendo que seis alunos situaram as suas respostas em cada constructo. Três respostas situaram-se ao nível da categoria “Interpretação de senso comum e fundamento parcelar” perfazendo 20 % das respostas.

Por conseguinte, nesta última questão, observa-se um equilíbrio entre as categorias “Interpretação de senso comum” e “Interpretação histórica” com uma prevalência de seis respostas em cada categoria. Três alunos incidem na categoria “Interpretação de senso comum com fundamento parcelar”. Observando as ideias reveladas, estes constructos oscilam entre uns mais elaborados, outros menos. Contudo, dado que nas categorias baseadas em interpretação de senso comum, as respostas não tomam em consideração a mensagem da pergunta sobre a visão explicitada pelos autores da Ata da Conferência de Berlim, pode considerar-se que 60% dos alunos apoiam as suas posições nas suas ideias prévias, por vezes fundamentadas em alguns elementos de várias fontes

de mensagem convergente. Nesta amostra participante, 40% analisa a fonte respeitando as ideias dos seus autores, mesmo colidindo eventualmente com as suas ideias prévias. Os alunos que manifestaram ideias nesta categoria ultrapassaram uma posição autocentrada e/ ou etnocentrada no tratamento ao conceito de Outro.

A atuação dos alunos perante a quarta pergunta do questionário conduz-nos a uma reflexão em torno da terceira questão de investigação “em que perspetivas filosóficas se apoiam os professores e alunos para a construção do pensamento histórico?”

A resposta à pergunta feita aos alunos era que as potências coloniais consideravam legal a posse das terras africanas, embora na perspetiva pós-colonial tal pensamento seja uma conceção colonialista por considerar-se que durante séculos vários países dominaram e exploraram materialmente a África e os seus povos. Esta questão implicava dos alunos um nível de raciocínio complexo, exigia a realização de inferência sobre as fontes e atenção a perspetiva do “outro” (visão imperialista), o que mexia com os sentimentos, perceções, histórias de vida e, particularmente, a preponderância que na realidade em estudo se atribui aos processos de tráfico de escravos e colonização, tanto nas escolas como nos meios de comunicação. Em concomitância, acentua-se constantemente que a África, e particularmente Angola, vive em decadência como consequência desses processos. Como fomos referenciando ao longo deste estudo, os alunos vincam as suas ideias num passado doloroso longínquo... observa-se aqui traços de pós-modernidade de identidade pós-colonial, no sentido de que o aluno aprendeu a construir a sua história de forma unilateral sem marcar passos adiante. Esta peculiaridade foi também observada durante as fases anteriores do estudo empírico.

Associa-se ao exposto, pelos dados conseguidos neste estudo, que os alunos não estão habituados a interpretar fontes e a compreender o passado com alguma autonomia mental, o que demonstra a necessidade de adequação dos normativos com as bases epistemológicas da ciência histórica e do seu ensino.

Por outro lado, a análise às respostas dos professores na entrevista/questionário permitiu elencar alguns padrões de ideias referentes a pressupostos sobre a natureza da História relevantes

para o seu ensino. Nesta linha emergiram já algumas ideias de segunda ordem que devem ser exploradas no ensino e aprendizagem da História (numa metodologia de aula oficina):

- ✓ Construção de ideias históricas
- ✓ O saber problematizado
- ✓ Interpretação de fontes
- ✓ Cruzamento de fontes
- ✓ Compreensão contextualizada

Em relação a quarta questão de investigação “Em que perspetivas educacionais se apoiam os professores para o planeamento e implementação das aulas de História?” Como temos referido, o processo de ensino educativo angolano situa-se ao nível do paradigma tradicional, apesar das intenções da LBSE que apontam para propostas construtivistas. As contradições em algumas diretrizes e a falta de apoio nas práticas letivas provocam dificuldades na implementação de aulas de acordo com estas propostas, até porque é difícil ao docente conceber sozinho a aplicação das novas teorias à sua prática. Este estudo constituiu um processo reflexivo sobre este problema, ao verificar que a maior parte dos alunos apresentaram inúmeros textos ora copiados, ora utilizando estereótipos, ou ainda pouco fundamentados; percebe-se a ausência de independência e de estímulos na utilização dos seus conhecimentos prévios, o que dificulta o aprendente na mobilização dos seus saberes para responder às questões a que são submetidos, o que será fruto de práticas ligadas ao modelo de ensino tradicional. Não obstante, vários professores participantes reconheceram nas entrevistas/questionário alguns conceitos educativos correspondentes a modelos mais avançados do que o tradicional:

- ✓ Inovação
- ✓ Construção de ideias
- ✓ Interação
- ✓ Aluno como construtor do próprio conhecimento
- ✓ Promoção da aprendizagem
- ✓ Participação ativa

Este conjunto de ideias que na sua maior parte podem aplicar-se a um modelo de tipo construtivista não foi, contudo, verbalizado por todos os participantes. Em relação à aula oficina, alguns deles referiram-se de forma genérica a meios de ensino e ótima experiência ou então às potencialidades para assimilação de conhecimentos, o que poderá indiciar a necessidade de estimular uma formação docente consentânea com os princípios defendidos na LBSE.

Relativamente à quinta e última questão de investigação sobre “que ideias manifestam os professores sobre a aula oficina à luz da investigação no campo da Educação Histórica?”, o presente estudo privilegiou colher informações que indicassem de que modo os professores participantes no estudo reagiram à aula oficina que desenvolveram após o seu planeamento conjunto com a investigadora, na medida em que converge com o paradigma educativo que a Lei de Bases do Sistema Educativo advoga e sobre a qual se ancorou a Reforma Educativa. Utilizou-se uma metodologia construtivista tendente a provocar mudanças nas práticas letivas e concomitantemente nas condições de aprendizagem dos alunos.

Os padrões conceptuais revelados pelos professores atribuíram maior importância de abordagem à construção de ideias pelos alunos como uma das características da aula oficina através da prática de questionamento. Também atribuíram relevância de abordagem ao cruzamento de fontes através do qual se pode realizar inferências, o que implica modos de operar diferentes para, depois, se elaborar um relato histórico. Para este trabalho, privilegiaram também a interação entre alunos e alunos e entre alunos e professor(a). Os professores alegaram que nas aulas habituais a interação não se processava da mesma forma que na aula oficina. Esta exige do professor um esforço redobrado na medida em que os manuais de apoio existentes nem sempre facilitam a interpretação das fontes ou, quando muito, não se conseguem fontes adequadas para o conteúdo em abordagem. Por outro lado, Barca & Gago (2001) alertaram já para a seleção cuidadosa das fontes, com o fim de evitar que o volume das mesmas constituísse entraves na sua leitura e análise.

Ao longo das diversas etapas do estudo empírico, os professores participantes foram se familiarizando com a metodologia da aula oficina. Em consequência, os padrões de respostas que

emergiram no questionário aos professores no estudo final indiciam já algum conhecimento dessa metodologia.

Pode considerar-se que os professores encararam a aula construtivista como uma metodologia que favorecia a interação, cruzamento de fontes, meios de ensino; nesta última etapa do estudo empírico, os professores apresentam preocupações com questões relacionadas com “o saber problematizado”, uma metodologia que privilegia a aprendizagem por meio de tarefas que exigem do aluno mobilizar as suas ferramentas intelectuais no debate entre colegas e professores. Como defende Paulo Freire (1975); a educação problematizada apresenta um cariz verdadeiramente reflexivo, o que pressupõe uma constante descoberta do contexto e constitui um desafio para os intervenientes. Quanto mais os alunos são desafiados a refletir sobre determinado problema, mais compreenderão o desafio da própria ação. Porém, esta atividade exige que o professor conheça as ideias prévias dos alunos, a arte de questionar, de facilitar e orientar o processo de construção do conhecimento do aluno, bem como a busca de solução da questão colocada. Consciencializar o aluno na busca de soluções para dar respostas aos problemas com que se deparar pode repercutir-se na vida em sociedade.

A ideia de “participação ativa” teve grande prevalência nas respostas dos professores e foi manifestada como uma das características mais salientes da aula em foco. Pode-se relacionar este padrão com a problematização do saber, pois na busca de conhecimento através de questões orientadoras, se reconhece essa possibilidade; acontece a participação ativa na aprendizagem quando o aluno se envolve na construção do conhecimento e o reestrutura para usá-lo em situações que precisa de solucionar. A compreensão contextualizada também foi expressa (por um professor), em relação com a possível aplicabilidade da aula oficina no contexto angolano.

Ancorados nas perceções dos professores podemos concluir que há necessidade premente de se efetuar mudanças na metodologia das aulas de História. Para isso deve-se favorecer a criação de espaços de reflexão entre os professores com as entidades produtoras do currículo, já que dos intervenientes diretos do projeto educativo, o professor é o mais descurado. Com a participação dos vários agentes educativos, os normativos e a sua articulação com os programas de ensino poderiam reverter-se em ações mais proficuas, alicerçadas na pesquisa, análise e elaboração de instrumentos e

operacionalização de metodologias e estratégias. Esta agenda possibilitaria o desenvolvimento de uma prática docente em que, através de tarefas concretas apoiadas em fontes contendo mensagens diversas (convergentes e divergentes), os aprendentes pudessem realizar inferências tendentes a obtenção de um processo de aprendizagem significativo.

1. Limitações do estudo

Várias limitações foram observadas ao longo do desenvolvimento deste trabalho. O primeiro prendeu-se com a dificuldade de orientar os professores de História que participaram nesta investigação, para lecionar uma aula com metodologia muito diferente da que estávamos acostumados.

A ausência de alguns recursos para lecionar a aula satisfatoriamente, com particular prevalência para os manuais de apoio com falta de fontes adequadas à metodologia em foco, levou-nos a uma procura frenética de fontes para a realização de interpretação de fontes, tendo em atenção que os professores devem apostar na construção de aulas que sejam sustentadas pela exploração sistemática das fontes históricas, que permitam o afastamento gradual dos alunos em relação à necessidade de consultar apenas a autoridade dos manuais, de acordo com Ashby (2003). Este processo parece ser tão mais importante quanto a necessidade de prepararmos indivíduos para saberem interpretar a atual imensidade de informação e para poderem responder aos desafios que se colocam à experiência humana (Veríssimo, 2004).

Outra dificuldade prendeu-se com o facto de não ter havido possibilidade de escolha dos conteúdos a serem lecionados e que potenciase a nossa investigação dada a necessidade de aplicar as várias etapas do estudo empírico em períodos escolares diferentes. Trabalhou-se com a unidade em que os professores da classe encontravam-se a desenvolver, em dependência do calendário do Ministério da Educação e do estrito cumprimento dos programas de ensino. No nosso entender, os conteúdos em que se ancoraram a aula oficina condicionaram negativamente algumas conclusões a que chegamos no tocante às respostas dos alunos por serem conteúdos com maior incidência para as questões políticas. Este enfoque despertou sobretudo um sentimento de identidade nacional e não

universal, quando os alunos deviam ser estimulados a desenvolver uma visão voltada para o diálogo intercultural e compreensão dos eventos históricos numa perspetiva humanista. Contudo, deve-se tomar o cuidado de que o número de alunos contemplados nesta investigação, configura uma limitação.

A pouca experiência na realização de investigação científica de vulto a esta escala, aliada a falta de estudos desta natureza no contexto em que se realizou os estudos empíricos, constituiu também, outra grande limitação.

2. Implicações do estudo

Abordar a cognição situada no contexto angolano é uma viagem íngreme, mas coroada de experiências e estímulos no sentido de que é inovador e pode responder aos anseios de alguns profissionais em consideração com as propostas constantes na LBSE. Diante da nova dinâmica organizacional com foco colocado nas potencialidades da Reforma Educativa, a intenção de contribuirmos com mais esta porção de conhecimentos que parece quase nada, num universo de inúmeras dificuldades e, com um mar de necessidades, mostra a utilidade deste estudo.

Como já foi exposto, precisa de se repensar e dar novas respostas ao problema do distanciamento existente entre os normativos e a sua aplicabilidade em contexto real de sala de aula. Muitos estudos ao nível do currículo em geral e em contexto angolano abordam esta problemática (Cardoso, 2012; Afonso, 2014; Tavares, 2014; Chimuco, 2015). Por tudo isto, é uma tarefa à escala global, mas que deve ser situada em cada contexto local.

Para o caso da aprendizagem em contexto, existe a necessidade de se convocar a massa intelectual que opera ao nível do ensino da História em primeira instância, nos diferentes subsistemas de ensino que integram o sistema de ensino angolano. Há necessidade de uma revisão e nova produção, comprometida com os novos princípios educativos defendidos, quanto a orientações e que inclua o diálogo aberto com os atores chave do processo. O alinhamento entre documentos orientadores, programas e manuais de apoio, como se observou neste estudo, impõe-se. Como exemplos, o programa prevê trabalhar frisos cronológicos e o manual não ajuda nem sequer faz

referência a esta intenção; o programa sugere trabalhar conceitos como: mudança e rutura e os manuais também não contemplam o tratamento explícito destes conceitos. O mesmo poderá dizer-se da interpretação de fontes em História.

Face a este quadro, sugere-se o aperfeiçoamento dos manuais de História que atenda à novas filosofias e metodologias do ensino da História. As imagens (fontes iconográficas) têm aqui valor acrescentado para tornar o manual mais apelativo. Ao longo do estudo de alguns currículos da História de Angola observou-se nas sugestões metodológicas constantes dos programas, as imagens consideradas apenas com função ilustrativa, quando o seu papel vai muito além de ilustrar, é uma fonte histórica e que incita a interpretações, permite comparações, e conduz os alunos à perceção do singular e diferente do passado, comparando com a vivência do presente, e traduz o desafio de uma compreensão interpretativa. Para tal, estas imagens devem estar estritamente relacionadas com os textos correspondentes e fazer com que a sua fascinação estimule a interpretação e a pesquisa em várias fontes que proporcionem a comparação de pontos de vista (Rüsen, 2010).

Os mapas, esboços, são indispensáveis, porém observa-se a ausência de sugestões neste campo. Note-se que a utilização de quadros cronológicos, durante a experiência de sala de aula numa etapa do estudo piloto, constituiu uma grande dificuldade para os alunos. Do mesmo modo, elaborar narrativas com coerência interna sobre o passado e estabelecer relações com o presente e o futuro são úteis para a formação da consciência histórica.

Como se tem referido nos estudos deste campo, os alunos têm capacidades para desenvolver ideias históricas a um nível mais ou menos elaborado em diferentes níveis de escolaridade. Mas precisa-se prepará-los para poderem narrar, descrever os textos de forma compreensível e fundamentados em fontes.

Durante as experiências construtivistas observamos o entusiasmo, a entrega, a alegria dos alunos em verem valorizados os seus “olhares” sobre as suas ideias históricas, pelo que, as aulas desta tipologia não passam só por explorar o passado através das fontes, passam pela formação e aperfeiçoamento constante dos professores, ao nível da epistemologia, das abordagens curriculares, dos saberes profissionais e em concomitância dos critérios metodológicos mais voltados às novas

práticas letivas. Após a seleção dos conteúdos e das competências históricas a desenvolver nos alunos, deverá definir-se atividades desafiadoras que coloquem em conflito as ideias prévias dos alunos e os leve não só a interpretar fontes e a compreender o seu contexto histórico, mas também a questionar as suas próprias aprendizagens e práticas quotidianas, bem como tentar responder de modo autónomo e consciente as questões que lhes são propostas. Que passem de agentes reativos para agentes proactivos, que transformem/ operem e mobilizem ferramentas intelectuais, que orientarão as suas decisões para darem significado às suas próprias produções – eis as finalidades da aprendizagem da História, traduzida numa consciência histórica avançada.

Além do contexto de sala de aula, a aula oficina pode ser alargada para outros cenários extracurriculares, ou seja, para áreas quase virgens com inúmeras potencialidades se bem aproveitadas, muito ricas no contexto angolano, relacionadas com a cultura, literatura, património, turismo, entre outras, devidamente adaptadas às disciplinas de História. Tal pressupõe a possibilidade da criação de fontes, tarefas e apoio na análise das respostas dos alunos, o que pode e deve ser utilizado em sala de aula ao nível do ensino primário e secundário, e até ao nível do universitário imbricado nas disciplinas de: Metodologia do Ensino da História, Introdução aos Estudos Históricos, História da Arte, Teoria da História entre outras.

Portanto, o projeto ora terminado foi realmente uma viagem, uma experiência que certamente aportou valiosos contributos aos integrantes, por terem tido a oportunidade de relacionarem de alguma forma a teoria com a prática, ao darem voz as suas ideias. E por serem ouvidas, discutidas e analisadas buscaram o aprender a aprender, aprender a elaborar ideias, explorar fontes e narrar sobre o que se apreendeu, resultando em ideias ora mais ingénuas de senso comum, ora mais elaboradas, mas visando uma aprendizagem mais significativa para os participantes e, por isso, com potencial para se enriquecer.

Ficou a convicção de que a aula oficina é um processo e não um fim, que não busca avaliar os conhecimentos em termos de certo/ errado, mas proporciona ferramentas para elaboração de um conhecimento válido através do diálogo entre os documentos orientadores, programas de estudo e a prática de aula interativa e fundamentada, para que ocorra a aprendizagem significativa.

3. Novas pistas de investigação

Considerando que a Reforma Educativa é um facto em Angola, estimulamos a aplicação de estratégias construtivistas já que a reação dos alunos demonstrou a necessidade de serem ouvidos e de verem as suas ideias valorizadas e respeitadas entre colegas, sem que sejam apenas avaliadas em certas ou erradas, contribuindo deste modo para o enriquecimento individual.

Atendendo a que este trabalho visou experimentar a aula oficina em contexto angolano, concretamente sobre como os alunos angolanos constroem as suas ideias em História, ainda muitas interrogações ficaram por responder e os resultados a que chegamos permitem esboçar outros percursos para investigações futuras concernentes a:

- Experiências em que se analise as concepções dos professores em contexto de aula;
- Reflexão e discussão sobre formação da consciência histórica já que ela emerge nas narrativas produzidas pelo ser humano e, em consonância, a sua articulação com questões de identidades.

Outras pistas relacionadas com as concepções que professores e alunos manifestaram podem ser apresentadas atinentes ao processo de ensino e aprendizagem da História:

- Análise de manuais de apoio, como o instrumento mais importante no ensino da História, para estimular a produção de novos manuais mais adequados às novas propostas educativas.
- Produção de fontes diversificadas quanto a estatuto (primárias e secundárias); quanto a linguagem (visuais, orais, escritas, filmes) e perspectivas do autor (por exemplo: imperialista anti-imperialista), para serem utilizados como suporte às aulas de História.
- Projeto de criação de um Mestrado no âmbito da Educação Histórica, para a formação dos professores que atuam na área de ensino da História com a qualidade requerida, poderá ter um papel relevante na concretização destes desafios.

BIBLIOGRAFIAS E REFERÊNCIAS LEGAIS

- Afonso, E. A. (2014). O papel do professor na reconstrução do currículo do 1º Ciclo do Ensino Secundário em Angola: das intenções às práticas. *Tese de Doutoramento*. Braga: Universidade do Minho.
- Alberty, L. A. (2007). Apresentação da epistemologia de Paul Veyne: entre a História e a Filosofia. *Dissertação de Mestrado*. S. Paulo: UNESP
- Alves, J.F. (2000). Desenvolvimento narrativo do professor: para uma epistemologia pós-moderna da prática educacional. *Tese de Doutoramento*. Braga: Universidade do Minho.
- Alves, O. (2007). Conceções de professores e alunos sobre significância histórica. Um estudo no 3º ciclo do ensino básico. *Dissertação de Mestrado*. Braga: Universidade do Minho.
- André, R. H. (2014). O Ensino da História em Angola entre 1960 e 2012: evolução, formação de professores e cooperação internacional. *Tese de Doutoramento*. Porto: Universidade do Porto. Acedido a 1/02/2017 em : file:///C:/Users/ANGELINA%20AGUIARES/Desktop/Tese%20Rebeca%20Helena%20.pdf
- Ashby, (2006). Desenvolvendo um conceito de evidência histórica: as ideias dos estudantes sobre testar afirmações factuais singulares. *Educar em Revista*.Nº. Especial, 151-170.
- Ashby, R. & Lee, P. (1987).Children’s concepts of empathy and understanding in history. In C. Portal (Ed.), *The history curriculum for teachers* (pp. 62-88). London: The Falmer Press.
- Ashby, R., & Lee, P. (1987).Children’s concepts of empathy and understanding in history. In C. Portal (Ed.), *The history curriculum for teachers* (pp.62-88). London: The Falmer Press.
- Assembleia Nacional. (2001). Lei 13/01, *Lei de Bases do Sistema de Educação*. Luanda: Angola.
- Barca, I. (1995). Aprender a História. Reconstruir o passado. In Carvalho, A.D. (Ed.).*Novas Metodologias em Educação* (pp.329-348). Porto: Porto Editora.
- Barca, I. (2000). *O pensamento Histórico dos Jovens. Ideias dos Adolescentes acerca da Provisoriedade da Explicação Histórica*. Braga: CEEP, Universidade de Minho.
- Barca, I. (2004). Aula oficina, do projeto à avaliação. In I. Barca (Org.). *Para uma Educação Histórica de qualidade. Atas das Quartas Jornadas Internacionais de Educação Histórica* (pp. 131-144). Braga: CIEd, Universidade do Minho.

- Barca, I. (2005). Educação Histórica: uma nova área de investigação? In J. M. Neto (Org.), *VI Encontro Nacional de Pesquisadores de Ensino de História. Dez anos de pesquisas em Ensino de História* (pp. 15-35). Londrina, Brasil: Editora Atrito Art.
- Barca, I. (2006). Literacia e consciência histórica. *Educar em revista, N° especial*, 93-112.
- Barca, I. (2007). Marcos de consciência histórica de jovens portugueses. *Currículo sem Fronteiras, 7(1)*, 115-126. Consultado em março 10, 2011, em <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol7iss1articles/barca.htm>.
- Barca, I. (2008). Estudos de consciência histórica na Europa, América, Ásia e África. *Atas das Sétimas Jornadas Internacionais de Educação Histórica*. Braga: CIED, Universidade do Minho.
- Barca, I. (2009). Investigação em Educação Histórica em Portugal: esboço de uma síntese. In I. Barca (org.). *Educação Histórica Investigação em Portugal e no Brasil* (pp. 11 – 26). Braga: CEEP, Universidade do Minho.
- Barca, I. & GAGO, M. (2000). De Pequenino se Aprende a Pensar. *Formar opinião na aula de História e Geografia de Portugal*. Cadernos pedagógico – Didáticos. Lisboa: A.P.H.
- Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bardin, L. (2009). *Análise de conteúdo*. Lisboa. Edições 70.
- Barton, K.C. (1996). Narrative simplifications in Elementary Students´ Historical Thinking. In Brophy, J. (Ed.), *Advances in research on teaching*. Vol.6: Teaching and learning History (pp.51-83). Greenwich: JAI Press.
- Barton, K. (2004). Qual a utilidade da História para as crianças? Contributos do ensino da História para a cidadania. In I. Barca (org.). *Para uma Educação Histórica de Qualidade. Atas das Quartas Jornadas Internacionais de Educação Histórica* (pp. 11-28). Braga: CIED. Universidade do Minho.
- Barton, K. (Ed.) (2006). *Research methods in social studies education: contemporary issues and perspectives*. Greenwich: Information Age Publishing.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1998). *Investigação Qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (2006). *Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos*.

Porto: Porto Editora.

- Bogdan, R. (1994). *O contínuo participante/ Observador. In Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.
- Bolivar B. A. (2002). De nobis ipsis silemus?": epistemologia de la investigacion biográfico-narrativa en educacion. *Revista Electronica de Investigacion Educativa*. México, 4, 1, 1-26.
- Bordé, G. & Martin, H. (1992). *Las escuelas históricas*. Madrid: Ediciones Akal.
- Borg, W. & Gall, D. (1989). *Educational research: an introduction*. New York & London: Longman.
- Bosi, A. (1992). *Dialética da colonização*. S. Paulo: Companhia das letras. Acedido aos 20 de novembro de 2015 em: http://www.iphi.org.br/sites/filosofia_brasil/Alfredo_Bosi_-_Dial%20tica_da_Coloniza%20o.pdf.
- Brannen, J. (1992). *Mixing methods: qualitative and quantitative research*. Aldershot: Avebury.
- Bruner, J. (1986). *Actual minds, possible worlds*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Brunner, J. (2011). *O processo da educação*. Lisboa: Edições 70 .
- Bryman, A. & Cramer, D. (1999). *Análise de Dados em Ciências Sociais. Introdução às Técnicas utilizando o SPSS*. Oeiras: Celta Editora.
- Burgess, R.G. (1997). *A Pesquisa no Terreno: uma introdução*. Oeiras: Celta. DC: The National Academies Press.
- Calixto, B. (1920). *Moagem na fazenda Cachoeira*. Campinas: Museu Paulista. Acedido aos 12 de Novembro de 2015 em: <http://www.ensinarhistoriajoelza.com.br/para-colorir-fazenda-de-cana-do-brasil-colonia/>
- Carretero, M. (1997). *Construtivismo e Educação*. Artes Médicas. Brasil: Porto Alegre.
- Carvalho, P. (2013) - *Evolução e Crescimento do Ensino Superior em Angola*. Instituto Universitário de Lisboa (ISCTE-IUL), *Centro de Estudos Africanos e Escola Superior de Educação e Ciências Sociais* (pp. 248-265). Portugal: Instituto Politécnico de Leiria.
- Castro, J. (2006). *A interculturalidade e o pensamento histórico dos jovens. Tese de Doutoramento*. Braga: Universidade do Minho.
- Cercadillo, L. (2001). Significance in history: student's ideas in England and Spain. In A. Dickinson, P. Gordon & P. Lee (Eds.), *Raising standards in History Education* (pp. 116-145). London: Woburn Press.

- Cervo, A & Bervian. P. (2002). *Metodologia Científica*. São Paulo: Prentice Hall.
- Chapman, A. (2006). Asses, archers and assumptions: strategies for improving thinking skills in history in years 9 to 13. *Teaching History*, 123, 6-13.
- Chaumier, J. (1971). *As técnicas documentais*. Lisboa: Europa-América.
- Chaves, R. & Macedo T. (Org.). (2003). *Literaturas em movimento: hibridismo cultural e exercício crítico*. S. Paulo: Arte e Ciências. Acedido a 10 de maio de 2016, em: <https://books.google.pt/books?id=fcHC4BmBbKcC&pg=PA8&lpg=PA8&dq=literaturas+em+movimento+hibridismo+cultural+e+exerc%C3%ADcio+cr%C3%ADtico&source=bl&ots=rC61vHKj3D&sig=J8o0vAAZ6LRUAs3LLzXRqM5D0A&hl>.
- Chimuco, S.M. (2015). A formação inicial de professores em Angola no contexto da reforma educativa: desafios e necessidades (Institutos médios Normais de Educação de Benguela). *Tese de doutoramento*. Braga: Universidade do Minho.
- Chizzotti, A. (2000). *Pesquisa qualitativa em Ciências Humanas e Sociais*. Petrópolis: Vozes.
- Chizzotti, A. (2001). *Pesquisa em ciências humanas e sociais*. São Paulo: Cortez Editora.
- Collingwood, R. (2001). A ideia de História (9ª ed.). Lisboa: Editorial Presença.
- Coolingwood. R.G (1981). A ideia de História. Trad. Alberto Freire. Lisboa: Editorial Presença.
- Cooper, F. (2005). *Colonialism in Question: Theory, Knowledge, History*. Berkeley: University of California Press.
- Correia, J. (1991). *Inovação pedagógica e formação de professores*. Porto: Edições ASA.
- Creswell, J. (2007). *Qualitative inquiry and research design: choosing among five approaches*. London: Sages.
- Cruz, I. (2011). Potenciar as Práticas de Observação de Aulas – Supervisão e Colaboração. In Machado, A, Alves, Maria, & Gonçalves. R. (org.) *Observar e Avaliar as Práticas docentes*. Santo Tirso: De Facto Editores.
- Da Silva Rego. (1958). Adaptação missionária e assimilação colonizadora no Ultramar Português. *Licção de sapiência proferida a 15-X-1958 na inauguração do ano escolar 1958-1959 do Instituto superior de Estudos Ultramarinos*. Lisboa: Agência Geral do Ultramar.
- De Ketele, J. M. & Roegiers, X. (1993). *Metodologia da recolha de dados: fundamentos dos métodos de*

- observações, de questionários, de entrevistas e de estudo de documentos.* Lisboa: Grafiroda.
- De Ketele, J.M., Chastrette, M., Cros, D., Mettelin, P., Thomas, J. (1989). *Guide du formateur*, Bruselas – Paris, Ed. De Boeck y Ed. Universitaires.
- Deketele, J-M & Rogeries, X. (1999). *Metodologia de recolha de dados: fundamentos dos métodos de observação, de questionários, de entrevistas e de estudo de documentos.* Lisboa: Instituto Piaget.
- Dicionário da Língua Portuguesa, 2014*, Porto: Porto Editora.
- Dilek, D. & Yapici, G. (2008). A herança da colonização na era pós-moderna: perspetivas dos jovens professores estagiários turcos em torno da consciência histórica sobre colonizadores e colonizados. In I. Barca (Org.), *Estudos de Consciência Histórica na Europa, América, Ásia e África. Atas das Sétimas Jornadas Internacionais de Educação Histórica* (pp.47-53). Braga: CIEd, Universidade do Minho.
- Donovan, M. S. & Bransford, J. D. (2005). Introduction. In M. S. Donovan & J. D. Bransford (Eds.), *How students learn: History in the classroom.* (pp. 1-27). Washington, DC: National Academy Press.
- Dray, W. (1964). *Laws and explanation in history (3rd imp)*. Oxford: Oxford University Press.
- Dray, W. (1980). *Perspectives on history*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Eco, U. (2008). *Como se faz uma tese em ciências humanas*. Lisboa: Editorial Presença.
- Emidio, T.; Fernandes, G.; Alçada, I. (1992). *Desenvolvimento dos sistemas educativos*. Lisboa: G. E. P.
- Esteves, M. (2006). Análise de conteúdo. In J. Lima e J. Pacheco, (orgs). *Fazer investigação. Contributo para elaboração de dissertações e teses*. Porto: Porto Editora, pp.105 – 126.
- Estrela, E., Soares, M. A. & Leitão, M. J. (2006). *Saber escrever uma tese e outros textos. Portugal: Dom Quixote*.
- Estrela, A. (1994) *Teoria e Observação de classes. Uma Estratégia de formação de Professores*. 4ª Ed. Porto: Porto Editora.
- Evertson, C. & Green, J. (1986). Observation as inquiry and method. In M. Wittrock (Ed.). *Handbook of research on teaching* (pp. 162-213). New York: Macmillan.
- Ferreira, A. (2005). Ideias de significância histórica e pedagógica em contexto de interação: um estudo com professores estagiários. *Dissertação de Mestrado*. Braga: Universidade do Minho.
- Flores, M., & Flores, M. (1998). Do currículo uniforme à flexibilização curricular: algumas reflexões. In J.

- Pacheco, J. Morgado e I. Viana (orgs). *Atas do IV Colóquio sobre questões curriculares. Caminhos da Flexibilidade e Integração. Políticas curriculares*. Braga: Universidade do Minho.
- Fonseca, S. (2003). *Didática e Prática de Ensino*. Papiros Editora: S. Paulo
- Formosinho, J. (1987). *O currículo Uniforme Pronto a vestir de Tamanho Único. In O Insucesso escolar em Questão..* Braga: Universidade do Minho.
- Fosnot, T, C (1996). *Construtivismo e Educação: Teoria, perspectivas e práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Fosnot, C. (1999). *Construtivismo e Educação. Teoria, perspectivas e práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Freire, P. & Shor, I. (1986). *Medo e ousadia*. S. Paulo: Paz e Terra.
- Freitas, M. L. A. V. & Solé, M. G. S. (2003). *Desenvolvimento integrado de competências linguísticas e de compreensão histórica através do uso da narrativa: Da teoria à prática*. Instituto de Estudos da Criança. Braga: Universidade do Minho. Acedido à 01 de Maio de 2016: http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/4238/1/uso%2520da%2520narrativa-%2520encontro%2520de%2520Portugu_s.pdf.
- Gago, M. (2001). *Concepções dos alunos acerca da Variância da Narrativa Histórica. Um estudo com alunos em anos iniciais do 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico. Dissertação de mestrado*. Braga: Universidade do Minho.
- Gago, M. (2007). *Consciência histórica e narrativa na aula de História: Concepções de professores*. Braga: universidade do Minho. *Tese de doutoramento*. Universidade do Minho.
- Gall, M, Gall, J. & Borg, W. (2003). *Educational Research: an introduction (7th ed.)*. Boston: Allyn & Bacon.
- Gallie, W.B. (1964). *Philosophy and historical understanding*. London: Chatto & Windus.
- Gardiner, P (1985). *Teorias da História*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Gevaerd, R. (2013). *Conceito substantivo escravidão: uso e apropriações das narrativas do manual didático pela professora e alunos. In Anais do V Seminário de Educação Histórica: Identidades e Educação Histórica*. LAPEDUH. Curitiba: Universidade Federal do Paraná.
- Ghiglione, R. & Matalon, B. (1985). *O inquérito, teoria e prática*. Oeiras: Celta Ed.
- Goto, R. (1987). *Ideologias e aparelhos ideológicos de estado de Louis Altusser. Educ. e filos.*, Uberlândia, pp. 123-139. Acedido aos 27 de abril de 2016 em:

file:///C:/Users/Angelina%20Aguires/Downloads/2005-126831-1-PB.pdf.

- Griné, C, Griné, E. & Rua, H. (2004). *Oficina da História 9º Ano. Oferta ao aluno de Dossier do aprendiz de historiador*. Lisboa: Porto Editora.
- Hall, S. (2000). *A identidade cultural no pós-modernismo*. Brasil: DP&A Editora. Acedido a 01 de junho de 2016, em:http://faa.edu.br/portal/PDF/livros_eletronicos/psicologia/a_Identidade_Cultural_Da_Pos_Modernidade.pdf
- Hamilton, D. (1992). Orígenes de los términos educativos “clase” y “currículum”. *Revista Iberoamericana de la Educacion*, 295, 1991, pp.187 – 205.
- Hargreaves, A. (1998). *Os professores em tempos de mudança: o trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna*. Alfragide: Editora McGraw-Hill.
- Henrique, A. & Nascimento, J. (2015). Sobre Práticas Integradoras: Um Estudo de Ações Pedagógicas na educação Básica. Ano 31, vol.4. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte: Holos.
- Hill, M. & Hill, A (2009). *Investigação por questionário*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Horkheimer, M. (1990). *Teoria Crítica*. São Paulo: Perspetiva Editora.
<http://www.priberam.pt>
- INIDE (2004). *Programa da Classe Iniciação. Ensino Primário. Secção de História*. Luanda: Ministério da Educação.
- INIDE (2004). *Programa de História da 10ª classe - 2º Ciclo do Ensino Secundário. Área de Ciências Económico – Jurídicas e de Ciências Humanas. Fase de experimentação*. Luanda: Ministério da Educação.
- INIDE (2004). *Programa de História da 11ª classe - 2º Ciclo do Ensino Secundário. Área de Ciências Económico – Jurídicas e de Ciências Humanas. Fase de experimentação*. Luanda: Ministério da Educação.
- INIDE (2004). *Programa de História da 12ª classe - 2º Ciclo do Ensino Secundário. Área de Ciências Económico – Jurídicas e de Ciências Humanas. Fase de experimentação*. Luanda: Ministério da Educação.

- INIDE (2004). *Programa do Estudo do Meio 1ª classe. Ensino Primário. Secção de História*. Luanda: Ministério da Educação.
- INIDE (2004). *Programa do Estudo do Meio 2ª classe. Ensino Primário. Secção de História*. Luanda: Ministério da Educação.
- INIDE (2004). *Programa do Estudo do Meio 4ª classe. Ensino Primário. Secção de História*. Luanda: Ministério da Educação.
- INIDE (2004). *Programa do Estudo do Meio 5ª classe. Ensino Primário. Secção de História*. Luanda: Ministério da Educação.
- INIDE (2004). *Programa do Estudo do Meio 6ª classe. Ensino Primário. Secção de História*. Luanda: Ministério da Educação.
- INIDE (2004). *Programa do Estudo do Meio 7ª classe. Ensino Primário. Secção de História*. Luanda: Ministério da Educação.
- INIDE (2004). *Programa do Estudo do Meio 8ª classe. Ensino Primário. Secção de História*. Luanda: Ministério da Educação.
- INIDE (2004). *Programa do Estudo do Meio 9ª classe. Ensino Primário. Secção de História*. Luanda: Ministério da Educação.
- INIDE (2005). *Currículo do Magistério Primário. Formação de Professores do Ensino Primário*. Luanda: Ministério da Educação.
- INIDE (2007). *Programa do Estudo do Meio 3ª classe. Ensino Primário. Secção de História*. Luanda: Ministério da Educação.
- INIDE (2009). *Informação sobre a Implementação do Novo Sistema de Educação - Reforma Educativa do Ensino Primário e Secundário*. Luanda: Ministério da Educação.
- INIDE (2009). *Informação sobre a Implementação do Novo Sistema de Educação - Reforma Educativa do Ensino Primário e Secundário*. Luanda: Ministério da educação.
- INIDE (2013). *Programa de História da 10ª classe. IMN. Formação de professores do 2º Ciclo do Ensino secundário (Formação Profissional). Secção de História*. Luanda: Ministério da Educação.
- INIDE (2013). *Programa de História da 11ª classe. IMN. Formação de professores do 2º Ciclo do Ensino*

- secundário (Formação Profissional). Secção de História.* Luanda: Ministério da Educação.
- INIDE (2013). *Programa de História da 12ª classe. IMN. Formação de professores do 2º Ciclo do Ensino secundário (Formação Profissional). Secção de História.* Luanda: Ministério da Educação.
- INIDE (2013). *Programa de História da 13ª classe. IMN. 10ª classe - 2º Ciclo do Ensino Secundário. Área de Ciências Económico – Jurídicas e de Ciências Humanas. Fase de experimentação. Secção de História.* Luanda: Ministério da Educação.
- INIDE (2013). *Programa de História da 13ª classe. IMN. Formação de professores do 2º Ciclo do Ensino secundário (Formação Profissional). Secção de História.* Luanda: Ministério da Educação.
- INIDE (2013). *Currículo do 2.º Ciclo do Ensino Secundário Geral.* Luanda: Ministério da Educação.
- Januário, C. (1988). *O currículo e a reforma do ensino: um modelo sistémico de elaboração dos programas escolares.* Portugal: Livros Horizonte.
- Kelly, V. (1986). *O Currículo: teoria e prática.* S. Paulo: Editora Harba.
- Kinckeloe, J. (2006). *Construtivismo crítico.* Portugal: Edições Pedagogo.
- Kvale, S. (1996). *InterViews: an introduction to qualitative research interviewing.* USA: sage.
- Lagarto, M, & Barca, I. (2013). Antes de fazerem isto eles desenham as imagens?: Práticas de ensino e aprendizagem nas aulas de História do 8º ano. In M. A. Schmidt (org.), *Espaços, lugares, sujeitos- Revista de Educação Histórica* (pp. 118-133). Acedido a 10 de março de 2016, em: www.lapeduh.ufpr.br/revista/Reduh2013.pdf
- Lagarto, M. & Barca, I. (2013). Aprender a ler fontes e a fazer perguntas – Práticas de ensino e aprendizagem nas aulas de História do 7º ano” in Prats, J., Barca, I. & Facal, R. (orgs.), *Historia e Identidades Culturales* (pp. 1165-1174). *Atas do V Simpósio Internacional de las Ciencias Sociales en el ambito Iberoamericano & Congresso Internacional das XIII Jornadas de Educação Histórica.* Braga: CIEd, Universidade do Minho.
- Lampert, E. (1999). O professor universitário e a Tecnologia In: *Universidade e Sociedade Brasília*, 9, 20, 65-68.
- Latorre, A. Del Ricón, D. & Arnal, J. (1997) *Bases metodológicas de la investigacion educativa.* Barcelona: Nurtado Editores.

- Le boterf, G. (2003). *Desenvolvendo a competência dos profissionais*. Porto Alegre: Artmed.
- Lee, P. (2001). Progressão da compreensão dos alunos em História. In I. Barca, (org.), *Perspetivas em Educação Histórica* (pp 13-27). Braga: CEEP, Universidade do Minho.
- Lee, P. (2002). Walking backwards into tomorrow: historical consciousness and understanding history. *Paper presented at the Annual Meeting of American Research Educational Association*, New Orleans.
- Lee, P. (2004). " Nós tínhamos que andar a pé". Compreensão da vida no passado. In Rüsen. J. (1998). *Razão histórica. Teoria da História: os fundamentos da ciência histórica*. Brasília: UnB. Acedido aos 20 de abril de 2013, em: <http://planipolis.iiep.unesco.org/>
- Lee, P. (2005). Putting principles into practice: understanding history. In M. S. Donovan & J.D. Bransford (Eds.), *How students learn: history in the classroom* (pp.31-77). Washington, DC: The National Academies Press.
- Lee, P. (2008). Educação histórica, consciência histórica e literacia histórica. In I. Barca (Org.), *Estudos de Consciência na Europa, América, Ásia e África. Atas das sétimas Jornadas Internacionais de Educação Histórica* (pp. 11-32). Braga: CIEd, Universidade do Minho.
- Léssard-Hébert, M; Goyette, G.& Boutin, G. (1990). *Investigação qualitativa: fundamentos e práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Léssard-Hébert, M; Goyette, G.& Boutin, G. (2005). *Investigação qualitativa: fundamentos e práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Lourenço, Eduardo (2014). *Do colonialismo como nosso impensado*. Lisboa: Gradiva.
- Lowith, K. (1977). *O sentido da História*. Brasil: Edições 70.
- Lyotard, J.F. (1989). *A condição pós-moderna*. Lisboa: Gradiva.
- Machado, A., Alves, Maria., & Gonçalves. R. (2011). *Observar e avaliar as práticas docentes*. Santo Tirso: De Facto Editores.
- Maciel, L. & Otto, C. (2014, Jan-Abril). Narrativas sobre a Cultura africana e afro-brasileira: perspetivas de Educação Histórica. *Revista de Educação Histórica- REDUH/ Laboratório de Pesquisa de Educação Histórica da UFPR*. N°5, pp. 174,186.
- Magalhães, O. (2003). Conceções de História e Ensino de História. In, Barca, I. (org.), *Educação Histórica e*

- Museus* (pp. 9-18). *Atas das Segundas Jornadas Internacionais de Educação Histórica*. Braga: Universidade do Minho.
- Marques, G.; Barroso, A.; Pereira, A. C.; Matos, C. J.; Machado, F.; & Pereira, M. (2013). Estratégias de ensino da História e dos Estudos Sociais no 1º ciclo do Ensino Básico. *História & Ensino*, Londrina, v. 19, n. 1, pp. 195-220. Acedido á 01 de maio de 2016 em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/viewFile/15391/13012>.
- Marques, O. (1984). *História de Portugal (Vol. 2)*. Lisboa: Palas Editores.
- Matoso, J. (2015). *Identificação de um país Oposição ∩ Composição. Ensaio sobre as origens de Portugal 1096 – 1325*. Lisboa: Circulo de Leitores.
- Mauri, T. (1997). Qué hace le aluno e la aluna aprendan los contenidos escolares? La natureza activa y constructiva del conocimiento. In COLL, C. (org.). *El constructivismo en el aula*. Barcelona: Editorial Graó.
- McClelland, P. D. (1975). *Causal explanation and model building in history, economics and the new economic history*. Ithaca: Cornell University Press.
- McCullagh, C.B. (1998). *The truth of history*. London: Routledge.
- Melo, M.C.(2001). O conhecimento tácito substantivo histórico dos alunos – no rasto da escravatura. In I. Barca, *Perspetivas em Educação Histórica: Actas das primeiras Jornadas Internacionais de Educação Histórica*. (pp. 45-53).Braga: CEEP, Universidade do Minho.
- Mell, M.C. (2003). *O conhecimento tácito historico dos adolescentes*. Braga: CEEP, Universidade do Minho.
- Mendes, A. (1987). *A História como Ciência: Fontes, Metodologia e Teorização*. Portugal: Coimbra Editora.
- Miles, M. & Huberman, A. (1984). *Qualitative data analyses*. A sourcebook of new methods. Newbury park: Sage.
- Moreira, D. (2002). *O método fenomenológico na pesquisa*. São Paulo: Pioneira, Thomson.
- Moreira, J. M. (2004). *Questionários: teoria e prática*.Coimbra: Livraria Almedina.
- Morgado, J. (2000). *A Desconstrução da Autonomia Curricular*. Porto: Edições ASA.
- Morgado, J. (2012). *O Estudo de Caso na Investigação em Educação*. Portugal: DE Facto Editores.
- Morgado, J. (2000). Indicadores de uma política curricular integrada. In: PACHECO, J. A. (org.). *Políticas de integração curricular*. Porto, pp. 167-185.

- Munn, P. & Drever, E. (1995). *Using questionnaires in small-scale research: a teachers' guide*. Edinburgh: The Scottish Council for Research in Education.
- Oakeshot, M. (1933). *Experience and its modes*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Pacheco, J. (1996). *Currículo: Teoria e Práxis*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. A. (2005). Descentralizar o discurso curricular das competências. *Revista de estudo curriculares*, 3 (1), 65-91.
- Pacheco, J. (2001). *Políticas Educativas. O Neoliberalismo Educacional*. Porto: Porto Editora.
- Pinto, H. (2011). Educação Histórica e Patrimonial: concepções de alunos e professores sobre o passado em espaços do presente. Especialidade de Educação em História e Ciências Sociais. *Tese de Doutoramento*. Braga: Universidade do Minho.
- Quivy, R & Campenhoudt, L.V. (2008). *Manual de investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Ribeiro, A. C. (1990). *Desenvolvimento curricular*. Lisboa: Fotelito.
- Ribeiro, A. C. (1995). *Desenvolvimento Curricular*. Lisboa: Texto Editora.
- Ribeiro, V. M. B. (1993). *A construção do conhecimento, o currículo e a escola básica*. Brasília. UnB.
- Roldão, M.C. (2003). *Diferenciação Curricular Revisitada: conceitos, discursos e práxis*. Portugal: Porto editora.
- Roldão, M.C. (2006). *Gestão do Currículo e Avaliação de Competências: as questões dos professores (4ª Ed.)*. Lisboa: Editorial Presença.
- Roldão, M.C. (2007). Função docente – natureza e construção do conhecimento profissional. *Revista Brasileira de Educação*. Jan-abril.Vol.12, nº 34, 94- 103.
- Rüsen, J. (1992). El desarrollo de la competencia narrative en el aprendizaje historico: una hipotesis ontogenética relative a la conciencia moral. *Propuesta Educativa*. Buenos Aires: Flacso, n.7.
- Rüsen, J. (2001). *A razão histórica: Teoria da história: os fundamentos da ciência histórica*. Brasília: UnB.
- Rüsen, J. (2002). Western Historical Debate. An Intercultural Debat, *In. J. Rüsen & C. Geulen (Eds.), Making Sense of History. Studies in Historical Cultures*. Oxford: Berghahn Books.
- Rüsen, J. (2004). Historical Consciousness: narrative structure, moral function, and ontogenetic development. In P. Seixas (Ed.), *Theorizing Historical Consciousness* (63-85). Toronto: University of Toronto Press.
- Rüsen, J. (2007). *História Viva: teoria da história: formas e funções do conhecimento histórico*. Brasília: Editora

Universidade de Brasília.

- Rüsen, J. (2015). *Humanismo e didática da História: Jörn Rüsen*. In Schmidt, M.A., Barca, I., Fronza, M. & Nechi, P. L. Curitiba: W.A. Editores.
- Rüsen, J. (1997). El libro de texto ideal: reflexão em torno a los médios para guiar les classes de historia. In *Revista Nuevas Fronteras de la Historia*. año IV , 12.
- Saddi, R. (2012). O parafuso da didática da história: o objeto de pesquisa e o campo de investigação de uma didática da história ampliada. *Ata Scientiarum Education* Maringá, 34, 2, 211-220. Acedido a 15 de Novembro de 2015 em: <http://eduem.uem.br/ojs/index.php/AtaSciEduc/article/view/16989/pdf>.
- Sanches, G. (2008). Concepções de alunos sobre a significância da História contemporânea: um estudo com alunos de uma escola secundária de Cabo Verde. *Dissertação de de Mestrado em Educação*. Braga: Universidade do Minho.
- Santos, M. (1998). *Mudança conceptual na Sala de Aula: Um Desafio Pedagógico Epistemologicamente Fundamentado*. Livros Horizonte. Lisboa.
- Saraiva, J. (1986). *História concisa de Portugal*. Sintra: Publicações Europa-América.
- Sargentini, V., Navarro-B., Foucault, P. (2004). *Os domínios da linguagem: discurso, poder e subjetividade*. São Carlos; Brasil: Editora Clara Luz.
- Schaff, A. (1977). *História e verdade*. Lisboa: Editorial Estampa.
- Schmidt, M.A, Barca, I. & Martins, E.R. (2010). *JÖRN RÜSEN e o Ensino da História*. Curitiba:WA.
- Sengulane, H. (2012). O ensino da História e da educação histórica nas classes iniciais em Moçambique nos seus limites e possibilidades. In I. Barca & H. Pinto (orgs.), *Investigação em educação histórica e em educação geográfica* (pp. 5-377). *Atas das nonas Jornadas Internacionais de educação Histórica*. Braga: CIEd, Universidade do Minho.
- Shemild, D. (1980). *History 13-16 Evaluation study*. Edyburgh: Holmes McDougall.
- Silva, A.S & Pinto, J.M. (2009). *Metodologias das Ciências Sociais*. Porto: Edições Afrontamentos.
- Simão, A. C. (2007). A construção da evidência histórica: concepções de alunos do 3º ciclo do ensino Básico e Secundário. *Tese de doutoramento*. Braga: Universidade do Minho.
- Solé, M. G. (2009). A História no 1º Ciclo do Ensino Básico: a concepção do tempo e a compreensão histórica

das crianças e os contextos para o seu desenvolvimento. *Tese de doutoramento*. Braga: Universidade do Minho.

Sousa, A. (2005). *Investigação em educação*. Lisboa: Livros Horizonte.

Sousa, D. (1982). *Teoria da História e conhecimento da História*. Lisboa: Horizonte universitário.

Strauss, A. & Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research: Grounded theory, procedures and techniques*. Newbury Park: Sage.

Strauss, A. & Corbin, J. (1998). *Basics of qualitative research: techniques and procedures for developing Grounded Theory*. Thousand Oaks: Sage

Strauss, A. & Corbin, J. (2008). *Pesquisa qualitativa*. Porto Alegre: Artmed.

Tavares, M. A. (2014). A Reforma Educativa e Curricular em Angola: do instituído ao realizado. *Tese de Doutoramento*. Braga: Universidade do Minho.

Taylor, S., & Bogdan, R. (1998). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.

Tuckman, B. (2005). *Manual de investigação em Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Tuckman, B. W. (2012). *Manual de investigação em educação: metodologia para conceber e realizar o processo de investigação científica*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

UNESCO. (2000). *Educação para Todos: O compromisso de Dakar*. Nigéria.

Valadares, J. & Moreira, M. (2009). *A teoria da aprendizagem significativa: sua fundamentação e implementação*. Coimbra: Almedina.

Veríssimo, H.A. (2004). Para que serve a História? *Boletim o Ensino da História*, 27/28, pp.10-14.

Veríssimo, H.A. (2012). A Avaliação de Competências Históricas através da Interpretação da Evidência: um estudo com Alunos do Ensino secundário. *Tese de doutoramento*. Braga: Universidade do Minho.

Victorino, S. C. (2012). O papel da Educação na Reconstrução Nacional da República de Angola. In *IV Congresso Internacional de Pedagogia Social: domínio sociopolítico*. Brasília, v.17, n.1. Acedido à 1 de maio de 2016, em:<http://portalrevistas.ucb.br/index.php/RDL/article/viewFile/3821/2305>.

Walch, W.H. (1991). *Introducción a la filosofía de la Historia*. México: Siglo Veintiuno editores.

Walsh, W.H (1951). *An introduction to the philosophy of History*. London:Hutchinson.

White.H. (1998).The historical texto as literary artifact. In B. Fay, P. Pomper & R. Van (Eds). *History and Theory*

Contemporary Readings (pp. 15-33). UK: Blackwell Publishers.

Wilson, S. (1977). The use of Ethnographic Techniques in Educational Research, in RER (*Review of Educational Research*), 47, 1, pp. 245-265.

Wineburg, S. (2000). Making historical sense. In P. Stearns; P. Seixas & S. Wineburg (Eds.), *Knowing, teaching, and learning history: national and international perspectives* (pp. 306-325). New York: New York University Press.

Yin, Robert. (2005). *Estudos de caso: planeamento e métodos*. Porto Alegre: Bookman.

Zau, Felipe (2002). *O contexto sociocultural [Em linha]. "Angola: trilhos para o desenvolvimento"*. Lisboa: Universidade Aberta, 2002, p. 31-105. Acedido aos 02 de setembro de 2015, em: <http://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/436/1/ANGOLA-Trilhos31-105.pdf>,

APÊNDICE 1 – EXCERTO DA LEI Nº 13/01, DE 31 DE DEZEMBRO – LEI DE BASES DO SISTEMA DE EDUCAÇÃO (LBSE).

ARTIGO 3º (Objectivos gerais)

São objectivos gerais da educação:

- a) desenvolver harmoniosamente as capacidades físicas, intelectuais, morais, cívicas, estéticas e laborais da jovem geração, de maneira contínua e sistemática e elevar o seu nível científico, técnico e tecnológico, a fim de contribuir para o desenvolvimento sócio-económico do País;
- b) formar um indivíduo capaz de compreender os problemas nacionais, regionais e internacionais de forma crítica e construtiva para a sua participação activa na vida social, à luz dos princípios democráticos;
- c) promover o desenvolvimento da consciência pessoal e social dos indivíduos em geral e da jovem geração em particular, o respeito pelos valores e símbolos nacionais, pela dignidade humana, pela tolerância e cultura de paz, a unidade nacional, a preservação do ambiente e a conseqüente melhoria da qualidade de vida;
- d) fomentar o respeito devido aos outros indivíduos e aos superiores interesses da nação angolana na promoção do direito e respeito à vida, à liberdade e à integridade pessoal;
- e) desenvolver o espírito de solidariedade entre os povos em atitude de respeito pela diferença de outrem, permitindo uma saudável integração no mundo.

CAPÍTULO III Organização do Sistema de Educação SECÇÃO I Estrutura do Sistema de Educação ARTIGO 10º (Estrutura)

1. A educação realiza-se através de um sistema unificado, constituído pelos seguintes subsistemas de ensino:
 - a) subsistema de educação pré-escolar;
 - b) subsistema de ensino geral;
 - c) subsistema de ensino técnico-profissional;
 - d) subsistema de formação de professores;
 - e) subsistema de educação de adultos;
 - f) subsistema de ensino superior.
2. O sistema de educação estrutura-se em três níveis:
 - a) primário;
 - b) secundário;
 - c) superior.

SUBSECÇÃO II

Definição e Objectivos do Ensino Primário

ARTIGO 17^a

(Definição)

O ensino primário, unificado por seis anos, constitui a base do ensino geral, tanto para a educação regular como para a educação de adultos e é o ponto de partida para os estudos a nível secundário.

ARTIGO 18^a (Objectivos)

São objectivos específicos do ensino primário:

- a) desenvolver e aperfeiçoar o domínio da comunicação e da expressão;
- b) aperfeiçoar hábitos e atitudes tendentes à socialização;
- c) proporcionar conhecimentos e capacidades de desenvolvimento das faculdades mentais;
- d) estimular o espírito estético com vista ao desenvolvimento da criação artística;
- e) garantir a prática sistemática de educação física e de actividades gimno-desportivas para o aperfeiçoamento das habilidades psicomotoras.

SUBSECÇÃO III

Definição e Objectivos do Ensino Secundário Geral

ARTIGO 19^a

(Definição)

O ensino secundário, tanto para a educação de jovens, quanto para a educação de adultos, como para educação especial, sucede ao ensino primário e compreende dois ciclos de três classes:

- a) o ensino secundário do 1º ciclo que compreende as 7ª, 8ª e 9ª classes;
- b) o ensino secundário do 2º ciclo, organizado em áreas de conhecimentos de acordo com a natureza dos cursos superiores a que dá acesso e que compreende as 10ª, 11ª e 12ª classes.

ARTIGO 20^a

(Objectivos)

1. São objectivos específicos do 1º ciclo:

- a) consolidar, aprofundar e ampliar os conhecimentos e reforçar as capacidades, os hábitos, as atitudes e as habilidades adquiridas no ensino primário;
- b) permitir a aquisição de conhecimentos necessários ao prosseguimento dos estudos em níveis de ensino e áreas subsequentes.

2. São objectivos específicos do 2º ciclo:

- a) preparar o ingresso no mercado de trabalho e/ ou no subsistema de ensino superior;
- b) desenvolver o pensamento lógico e abstracto e a capacidade de avaliar a aplicação de modelos científicos na resolução de problemas da vida prática.

SECÇÃO IV

Subsistema de Ensino Técnico-Profissional

Subsecção I

Definição, Objectivos e Estrutura

ARTIGO 21^a

(Definição)

O subsistema de ensino técnico–profissional é a base da preparação técnica e profissional dos jovens e trabalhadores começando, para o efeito, após o ensino primário.

ARTIGO 23º
(Estrutura)

O subsistema de ensino técnico-profissional compreende:

- a) formação profissional básica;
- b) formação média técnica.

SUBSECÇÃO II
Formação Profissional Básica

ARTIGO 24º
(Definição)

1. A formação profissional básica é o processo através do qual os jovens e adultos adquirem e desenvolvem conhecimentos gerais e técnicos, atitudes e práticas relacionadas directamente com o exercício duma profissão.
2. A formação profissional básica visa a melhor integração do indivíduo na vida activa, podendo contemplar vários níveis e desenvolver-se por diferentes modalidades e eventualmente complementar a formação escolar no quadro da educação permanente.
3. A formação profissional básica realiza-se após a 6ª classe nos centros de formação profissional públicos e privados.
4. A formação profissional básica rege-se por diploma próprio.

SUBSECÇÃO III
Formação Média -Técnica

ARTIGO 25º
(Definição e objectivos)

1. A formação média- técnica consiste na formação técnico-profissional dos jovens e trabalhadores e visa proporcionar aos alunos conhecimentos gerais e técnicos para os diferentes ramos de actividade económica e social do País, permitindo-lhes a inserção na vida laboral e mediante critérios, o acesso ao ensino superior.
2. A formação média- técnica realiza-se após a 9ª classe com a duração de quatro anos em escolas técnicas.
3. Pode-se organizar formas intermédias de formação técnico-profissional após a 12ª classe do ensino geral com a duração de um a dois anos de acordo com a especialidade.

ARTIGO 39º
(Pós-graduação)

1. A pós-graduação tem duas categorias:
 - a) pós-graduação académica;
 - b) pós-graduação profissional.
2. A pós-graduação académica tem dois níveis:
 - a) mestrado;
 - b) doutoramento.

3. A pós-graduação profissional compreende a especialização.
4. O mestrado, com a duração de dois a três anos, tem como objectivo essencial o enriquecimento da competência técnico-profissional dos licenciados.
5. A especialização corresponde a cursos de duração mínima de 1 ano e tem por objectivo o aperfeiçoamento técnico-profissional do licenciado.
6. O doutoramento, com a duração de quatro a cinco anos, visa proporcionar formação científica, tecnológica ou humanista, ampla e profunda aos candidatos diplomados em curso de licenciatura e/ou mestrado.

ARTIGO 60º
(Planos e programas)

Os planos de estudos e programas de ensino têm um carácter nacional e de cumprimento obrigatório, sendo aprovados pelo Ministro da Educação e Cultura.

APÊNDICE 2–SOLICITAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO DE PARTICIPAÇÃO NA ATIVIDADE ÀS DIREÇÕES DE ESCOLA

EXMO SENHOR DIRETOR PROVINCIAL DA EDUCAÇÃO DE BENGUELA

ANGOLA

Angelina Lopes Luís Aguires Ngungui, doutoranda inscrita no Doutoramento em Ciências da Educação na especialidade de educação em História e Ciências Sociais da universidade do Minho, vem através desta solicitar a V. Ex^a. autorização para a realização de estudos empíricos referente à temática **“Construir conhecimento histórico em contexto angolano: um estudo em torno de uma experiência de “aula oficina”** nas escolas do segundo Ciclo do Ensino Secundário, designadamente: magistério Primário e do Curso de Ciências Económico-Jurídicas e Ciências Humanas, visto estas escolas constituírem a população eleita para a realização da investigação.

As atividades programadas no âmbito do cumprimento do doutoramento realizar-se-ão no período que se estende entre de 2012 a 2016, em contexto real de sala de aulas com os professores afetos as disciplinas de História e professores em etapa de estágio curricular.

Garante-se o acesso a obra de tese após a sua conclusão.

Votos da mais elevada estima e consideração.

Benguela, agosto de 2012

A Investigadora

Angelina Aguires Ngungui

APÊNDICE 3 - CONTEÚDOS LECIONADOS NAS DIFERENTES CLASSES DO ENSINO PRIMÁRIO E SECUNDÁRIO

PROGRAMA DE ESTUDO DO MEIO E DE HISTÓRIA DO ENSINO PRIMÁRIO INICIAÇÃO (TEMAS)

1 - A Criança;
2 - A família;
3 - A Habitação;
4 - A Escola;
5 - Os Animais;
6 - As Plantas
1ª CLASSE ((UNIDADES)
1 - Quem sou eu;
2 - A família;
3 - A habitação;
4 - A escola;
5 - A alimentação;
6 - O vestuário;
7 - As plantas;
8 - Os animais;
9: Segurança.
2ª CLASSE ((UNIDADES)
1- Quem sou eu;
2 - A família;
3 - A Habitação;
4 - A escola;
5 - A alimentação;
6 - O vestuário;
7 - As plantas;
8 - Os animais;

9 - O Trabalho;
10 - Transportes e Comunicações.
3ª CLASSE ((UNIDADES)
1 - A descoberta de si mesmo;
2 - Os membros da família;
3 - A Descoberta das instituições;
4 - O Ambiente Natural;
5 - As inter-relações entre espaços;
6 - Descobertas das inter-relações entre a natureza e a sociedade.
4ª CLASSE ((UNIDADES)
1 - A descoberta de si mesmo;
2 - Atividades económicas;
3 - Aspetos sociais e qualidade de vida;
4 - Ambiente natural;
5 - Perspetivas históricas.
5ª CLASSE (UNIDADES)
1 - O tempo;
2 - A vida
3 - Aspetos históricos da nossa localidade;
4- Angola, há muitos, muitos anos;
5 - Angola na Era do Tráfico de Escravos;
6- Ocupação do território
7 - A Luta de libertação Nacional
Unidade VIII: As Conquistas da Independência.
6ª CLASSE (UNIDADES)
1 - África o nosso continente;
2 - As antigas civilizações africanas;
3 - O período pré-colonial em África;
4 - África na era do tráfico de escravos;
5 - A época colonial em África;
6 - África: o nascimento de novos estados e o presente.

PROGRAMAS DO I CÍCLO DO ENSINO SECUNDÁRIO	
7ª CLASSE (UNIDADES)	
1-	Introdução a História;
2 -	A origem do homem;
3 -	As civilizações da antiguidade;
4 -	A Europa feudal;
5 -	A África no período “Medieval”
8ª CLASSE (UNIDADES)	
1 -	A expansão Europeia e o comércio à escala mundial;
2 -	A era do tráfico de escravos negros;
3 -	O mundo na idade moderna e a formação de mentalidades;
4 -	A era industrial;
5 -	As revoluções liberais, a cultura e ideologias do séc. XIX.
9ª CLASSE (UNIDADES)	
1-	A Ocupação Colonial de África.
2 -	A I Guerra Mundial.
3 -	Revolução Socialista e a Crise do Sistema Capitalista Internacional.
4 -	A II Guerra Mundial.
5 -	A guerra Fria e a Desintegração do Bloco Soviético.
6 -	A Descolonização da Ásia e da África.

**PROGRAMA DE HISTÓRIA DO 2º CICLO DO ENSINO SECUNDÁRIO, ÁREA DE
CIÊNCIAS ECONÓMICAS, JURÍDICAS E CIÊNCIAS HUMANAS**

10ª CLASSE (UNIDADES)	
1 -	A Ciência Histórica;
2 -	Angola: O Território e as Populações mais Antigas;
3 -	África na Era do Tráfico de Escravos;
4 -	Angola, a Abertura ao Atlântico; Impacto Inicial;
5 -	O Novo Contexto Político e Militar na Região Angolana e a Reação dos Povos africanos (Século XVII);

6 – O Apogeu do Tráfico de Escravos (Século XV).
11ª CLASSE (UNIDADES)
1 - Do Tráfico de Escravos ao Comércio «Lícito» (1822 - 1880);
2 - Angola no Período da Conquista Europeia de África (1880 – 1814);
3 - A África no período das duas Guerras Mundiais (1914 – 1945);
4 - O Colonialismo Português e a Sociedade Angolana na Primeira Metade do Século XX (1915- 1960);
5 - Revolta Anticolonial e a Luta de Libertação Nacional (1961-1975).
12ª CLASSE (UNIDADES)
1 – A África Austral no último Quarto do século XX
2 - Angola de 1975 à atualidade.
3 - Os problemas da África Austral de hoje.

PROGRAMAS DE HISTÓRIA DO CURSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO 2º CICLO DO ENSINO SECUNDÁRIO, EFP

10ª CLASSE (UNIDADES)
1 – Introdução a História;
2 – A Origem e Evolução do Homem;
3 – As civilizações fluviais e as primeiras sociedades de classes;
4 – As civilizações mediterrânicas;
5 – A Europa Feudal;
6 – A África antes do século XV;
7 – Ásia antes do século XV.
11ª CLASSE (UNIDADES)
1 - Expansão Europeia e o Comércio a Escala Mundial;
2 - A Formação da Mentalidade Moderna;
3 - A Era do Tráfico de Escravos;
4 - As Revoluções Liberais e a cultura e ideologia do Século XIX;
5- A Europa no Século XIX;
6 - A Ásia no Século XIX;

7 - A Ocupação Colonial de África.
12ª CLASSE (UNIDADES)
1 - A Primeira Guerra Mundial;
2 - O Mundo entre as duas Guerras Mundiais;
3 - A segunda Guerra Mundial;
4 - A Descolonização da Ásia e da África;
5 - A Guerra Fria e a Desintegração do Bloco Soviético;
6 - Os grandes problemas do Mundo Atual.
13ª CLASSE (UNIDADES)
1 - As Civilizações da Antiguidade;
2 - As Revoluções Liberais, a Cultura e a Ideologia do Século XVIII e XIX;
3 - A Colonização da Ásia e da África;
4 - O Mundo depois das duas Guerras Mundiais;
5 - Criação das Organizações para o Desenvolvimento da África Austral;
6 - Os Grandes problemas do Mundo actual.
Disciplina Prática Pedagógica I
1 - O Edifício Escolar;
2 - O contexto escolar;
3 - O Ensino em Angola;
4 - A Planificação.

APÊNDICE 4–ORGANIZAÇÃO CURRICULAR NOS ISCED, CURSO DE CIÊNCIAS SOCIAIS NA LICENCIATURA EM HISTÓRIA

Departamento de Ciências Sociais

Plano de Estudos Curso de Bacharelato e Licenciatura: EM ENSINO DE HISTÓRIA

Nº	Cadeiras -1º Ano	Cód	Regime			Nº de Horas Semanais				Total de Horas			UC
			A	1ºS	2ºS	T	T P	P	Total	1ºS	2ºS	A	
1	Didática Geral				X	4			4		60		4
2	Filosofia Geral			X		3		3	45	45			4
3	Geografia Física			X			3		3	45			4
4	Geografia Humana				X		3		3		45		4
5	História da África I		X			4			4			120	4
6	História da Antiguidade		X			4			4			120	4
7	Informática		X			1		2	3			90	3
8	Introdução aos Estudos da História				X	3			3		45		6
9	Introdução às Ciências Sociais			X		3			3	45			4
10	Língua Estrangeira I (Inglês ou Francês)			X				3		3		90	3
11	Lógica				X		3		3		45		3
12	Metodologia de Investigação Científica		X				3		3			90	3
13	Pedagogia Geral			X		4			4	60			4
14	Português I		X				2		2			60	4
15	Psicologia da Desenvolvimento				X	3			3		45		3
16	Psicologia Geral			X		3			3	45			4
Total										240	240	570	60

Disciplinas do curso

Nº	Cadeiras -2º Ano	Cód.	Regime			Nº de Horas Semanais				Total de Horas			UC	
			A	1ºS	2º S	T	TP	P	Total	1ºS	2ºS	A		
1	Arqueologia			X				3		3	45			7
2	Didática da História I		X					4		4			120	8
3	Estatística Aplicada à Educação				X				3	3		45		4
4	História da Idade Média		X				4			4			120	7
5	História de África II		X				4			4			120	7
6	História de Angola I		X				4			4			120	7
7	Língua Estrangeira II (Inglês ou Francês)		X				2			2			60	3
8	Metodologia de Investigação em Educação			X				3		3	45			3
9	Português II		X					2		2			60	4
10	Prática de Arqueologia													
11	Psicologia Pedagógica													
12	Total													
Nº	Cadeiras - 3º Ano	Cód.	Regime			Nº de Horas Semanais				Total de Horas			UC	
			A	1ºS	2º S	T	TP	P	Total	1ºS	2ºS	A		
1	Antropologia Cultural				X			3		3		45		4
2	Desenvolvimento Curricular				X			3		3		45		3
3	Didática da História II		X					X		4			120	7
4	Gestão e Inspeção em Educação				X		3			3		45		3
5	História da Idade Contemporânea				X		4			4		60		4
6	História da Idade Moderna			X			4			4	60			4
7	História de África III			X			4			4	60			4
8	História de Angola II		X				3			3			90	5
9	Prática Pedagógica I		X						6	6			180	8
10	Sociologia da Educação				X		3			3		45		3
11	Sociologia Geral			X			3			3	45			3
12	Estágio/ Relatório (Opcional)				X				10	10				12
13	Total										165	240	390	60



Nº	Cadeiras 4º Ano	Cód.	Regime			Nº de Horas Semanais				Total de Horas			UC
			A	1ºS	2º S	T	TP	P	Total	1ºS	2ºS	A	
1	História da Arte			X		3			3	45			8
2	Metodologia de Recolha e Pesquisa Histórica			X			4		4	60			12
3	Prática Pedagógica II		X					6	6			180	12
4	Seminário Especializado			X			4		4	60			10
5	Teorias da História			X		3			3	45			8
6	Tradição Oral e Cultura Africana				X	4			4		60		10
13	Total									210	60	180	60

	Trabalho de fim de curso		X			10	10					12	
--	--------------------------	--	---	--	--	----	----	--	--	--	--	----	--

Componentes do plano curricular do Curso de História

1.	Grau conferido pelo curso: Licenciatura Bietápica (Licenciatura e Bacharelato)
2.	Duração normal do curso: 2.1. Bacharelato: 6 semestres letivos/ 3 anos letivos 2.2. Licenciatura: 8 semestres letivos/ 4 anos letivos
3.	Áreas científicas do curso, sua distribuição percentual e por unidades de crédito.
3.1.	Bacharelato: 38 cadeiras
3.1.1.	Área Científica Principal (Específica): 13 cadeiras= 35,1%
3.1.2.	Área Científica Complementar: 14 cadeiras= 36,8%
3.1.3.	Área Científica Geral: 11 cadeiras= 29,0%
3.2.	Licenciatura: 44 cadeiras
3.2.1.	Área Científica Principal (Específica): 18 cadeiras= 40,9%
3.2.2.	Área Científica Complementar: 15 cadeiras= 34,1%
3.2.3.	Área Científica Geral: 11 cadeiras= 25,0%
4.	Condições à conceção do grau:
4.1.	Bacharelato: aprovação em todas as cadeiras curriculares que integram o plano de estudo, mais a aprovação do Relatório de Estágio Pedagógico.
4.2.	Licenciatura: aprovação em todas as cadeiras curriculares que integram o plano de estudo, mais a defesa do trabalho do fim de curso com aproveitamento.

5.	<p>Objetivos e perfil Profissional:</p> <p>Objetivo principal do curso: o curso de História, no quadro do Instituto Superior das Ciências da Educação, visa formar professores de História com perfil aceitável que reflita um conhecimento global nas áreas de História e Didática do ensino da História, aplicáveis às áreas das Ciências da Educação.</p> <p>5.1. Bacharelato: formar professores de História para o Primeiro Ciclo do Ensino Secundário</p> <p>5.2. Licenciatura: Formar professores de História para o Ensino Secundário.</p>
6.	<p>Saídas profissionais:</p> <p>Técnicos superiores na área de Ciências da Educação, professores de História para leccionar em instituições públicas e privadas de ensino.</p>
7.	<p>Trabalho de fim de curso:</p> <p>7.1 Bacharelato:</p> <p>7.1.1 Tempo de duração: 6 meses</p> <p>7.1.2 Característica do trabalho: Relatório de Estágio.</p> <p>7.2 Licenciatura:</p> <p>7.2.1 Tempo de duração: 12 meses</p> <p>Característica do trabalho: dissertação sobre um tema de reflexão de caráter interdisciplinar relacionado com a Área Científica Principal do Curso.</p>
8.	<p>Tabela de precedências:</p> <p>8.1 Número de cadeiras com precedência: 15</p> <p>8.2 Indicações das cadeiras com precedência:</p>
<p>Curso de Bacharelato e Licenciatura em Ensino de História</p> <p>Regime de precedência das cadeiras – 2007 - 2008 – 2009</p>	

Nº	A inscrição em:	Depende da aprovação em:
1	Didática da História I	Didática Geral
2	Didática da História II	Didática da História I
3	História da Idade Média	História da Antiguidade
4	História da Idade Moderna	História da Idade Média
5	História de África II	História de África I
6	História de Angola II	História de Angola I
7	Introdução aos Estudos da História	Introdução aos Estudos às Ciências Sociais
8	Lingua estrangeira II (Inglês ou Francês)	Lingua estrangeira I (Inglês ou Francês)

9	Lógica	Filosofia Geral
10	Metodologia de Investigação em Educação	Metodologia de Investigação Científica
11	Pedagogia Geral	Didática Geral
12	Português II	Português I
13	Prática de Arqueologia	Arqueologia

Cadeiras com precedência em História

9	Bacharelato:
9.1	Número total de horas do curso: 2.820 H
9.1.2	Número total de horas de aulas teóricas: 1425 H
9.1.3	Número total de horas de aulas práticas (em sala de aula, em laboratório, trabalhos de
9.1.4	campo/ e outros): 330 H
9.1.5	Número total de horas de aulas teórico-práticas: 915 H
9.1.6	Número total de horas de aulas dedicadas ao Estágio: 10 Horas/ Semanas – Total: 150 H
	Número total de unidades de crédito: 180 UC
9.2	L licenciatura:
9.2.1	Número total de horas do curso: 3.420 H
9.2.2	Número total de horas de aulas teóricas: 1575 H
9.2.3	Número total de horas de aulas práticas (em sala de aula, em laboratório, trabalhos de
9.2.4	campo/ e outros): 510 H
9.2.5	Número total de horas de aulas teórico-práticas: 1035 H
9.2.6	Número total de horas de aulas dedicadas ao Trabalho de Fim de Curso: 10 Horas/ Semanas – Total: 300 H
	Número total de unidades de crédito: 240 UC

Plano de estudo

Cálculo da Média Ponderada da Avaliação Final do Curso		
Bacharelato ou Licenciatura		
1.	Cadeiras Específicas (CE)	Percentagem
	Média Aritmética (MA)	30
2.	Cadeiras Complementares (CC)	Percentagem
	Média Aritmética (MA)	25
3.	Cadeiras Gerais (CG)	Percentagem
	Média Aritmética (MA)	10



4.	Relatório/ Estágio ou Trabalho de Fim de Curso de licenciatura (RE ou TFCL)	Percentagem
	Média Aritmética (MA)	15

Fórmula
Bacharelato
Média Final do Curso = 30% da MA das CE + 25% da MA das CC + 10% da MA das CG + 35% da ME do RE
Licenciatura
Média Final do Curso = 30% da MA das CE + 25% da MA das CC + 10% da MA das CG + 35% da MA do TFCL

APÊNDICE 5 –GUIÃO DE ENTREVISTA AOS PROFESSORES

UNIVERSIDADE DO MINHO INVESTIGAÇÃO DE DOUTORAMENTO

Estudo sobre a Aula Oficina com os professores participantes na investigação

Orientadora: Doutora Isabel Barca

Doutoranda: Angelina Aguires Ngungui

Solicitamos a sua participação neste estudo que se insere no âmbito da realização de um projeto de doutoramento na área de Educação em História e Ciências Sociais. Através desta entrevista procuramos obter dados sobre a sua conceção como professor de História, particularmente sobre a aula de História com característica construtivista.

Tudo o que disser será estritamente confidencial, pois os resultados serão codificados, e utilizados única e exclusivamente a investigação, pelo que se garante o anonimato.

Dados pessoais/ Profissionais

1 – Local de trabalho: Escola _____

2 – Género _____

3 – Idade/ Anos de serviço...

_____ 21-30 _____ 31-40 _____ 41 – 50 _____ 51 – 60 _____ +60

4- Habilitação académica

_____ Bacharelato

_____ Licenciatura

_____ Mestrado

_____ Doutoramento

_____ Outra: _____

5 – Universidade onde realizou a sua formação:

6- Formato/ tipo de estágio/ profissionalização:



7- No presente ano letivo leciona os seguintes anos de escolaridade:

1. Na atual situação de Angola em que decorre o 2º período da Reforma educativa, as políticas educativas apontam para mudanças de paradigmas educativos. Que me pode dizer sobre aula que acabou de lecionar “Aula Oficina”?
2. Lhe agradou experimentar a “Aula Oficina” hoje?
3. Que diferença encontrou entre a Aula Habitual e a Aula Oficina?
4. O que mais chamou a sua atenção? Argumente
5. No seu ponto de vista os alunos participam mais ativamente em aulas como a “Oficina” ou a habitual?
6. Sendo o professor da turma se fosse solicitado aos seus alunos para escolherem que tipo de aulas, entre a habitual e a Aula Oficina, qual delas pensa que eles gostariam de ter frequentemente? Justifique a sua afirmação.

Obrigada pela sua colaboração



APÊNDICE 6 – QUESTIONÁRIO AOS PROFESSORES

UNIVERSIDADE DO MINHO INVESTIGAÇÃO DE DOUTORAMENTO

Estudo sobre a Aula Oficina com os professores participantes na investigação

Orientadora: Doutora Isabel Barca

Doutoranda: Angelina Aguires Ngungui

Solicitamos a sua participação neste estudo que se insere no âmbito da realização de um projeto de doutoramento na área de Educação em História e Ciências Sociais. Através deste questionário procuramos obter dados sobre a sua conceção como professor de História, particularmente sobre a aula de História com característica construtivista.

Tudo o que disser será estritamente confidencial, pois os resultados serão codificados, e utilizados única e exclusivamente a investigação, pelo que se garante o anonimato.

Dados pessoais/ Profissionais

1 – Local de trabalho: Escola _____

2 – Género _____

3 – Idade/ Anos de serviço...

_____ 21-30 _____ 31-40 _____ 41 – 50 _____ 51 – 60 _____ +60

4- Habilitação académica

_____ Bacharelato

_____ Licenciatura

_____ Mestrado

_____ Doutoramento

_____ Outra: _____

5 – Universidade onde realizou a sua formação:

6- Formato/ tipo de estágio/ profissionalização:



7- No presente ano letivo leciona os seguintes anos de escolaridade:

1. Na atual situação de Angola em que decorre o 2º período da Reforma educativa, as políticas educativas apontam para mudanças de paradigmas educativos. Que me pode dizer sobre aula que acabou de lecionar “Aula Oficina”?
2. Lhe agradou experimentar a “Aula Oficina” hoje?
3. Que diferença encontrou entre a Aula Habitual e a Aula Oficina?
4. O que mais chamou a sua atenção? Argumente
5. No seu ponto de vista os alunos participam mais ativamente em aulas como a “Oficina” ou a habitual?
6. Sendo o professor da turma se fosse solicitado aos seus alunos para escolherem que tipo de aulas, entre a habitual e a Aula Oficina, qual delas pensa que eles gostariam de ter frequentemente? Justifique a sua afirmação.

Obrigada pela sua colaboração



APÊNDICE 7–GUIÃO DE OBSERVAÇÃO DE AULAS

Escola, ano e turma _____

Disciplina _____ Professor _____ Sala _____

Assunto _____ N.º de alunos _____ Faltas _____

Data ___/___/___ Hora _____ Tempo letivo _____

Observador

Outros observadores

ASPETOS A SEREM OBSERVADOS:

- D. O plano elaborado pelo professor (os principais elementos: objetivos e estratégias):
- E. Processo de interação entre alunos e professores e entre alunos
- F. O processo de metacognição (avaliação formativa sobre a produção dos alunos, as atividades realizadas pelos alunos e orientação do trabalho de casa).

Data ___/___/___/

O observador



APÊNDICE 8– GRELHA AUXILIAR DO GUIÃO DE OBSERVAÇÃO DA AULA OFICINA

Objetivo: efetuar o levantamento da atuação dos professores e alunos ao longo da experiência, quanto aos diferentes elementos que constituem a aula.

Disciplina de História

Duração da observação: Cerca de 90 minutos

Alunos: 11ª classe

Escola: Segundo ciclo de formação Geral

Participantes	Etapas da aula	Metodologia	Avaliação	Tempo	Observações
Prof. A	1º momento	Esclarecimentos em torno das etapas da metodologia da aula e da dinâmica de atividades a utilizar.	Conhecer o comportamento dos alunos diante de novas situações.	Cerca de 5 minutos	Momento de muita tensão, e a professora muito firme organiza a sala para o início das atividades, através de esclarecimentos de que se tratava de uma aula diferente das habituais.
	2º momento	-Apresentação da questão orientadora “que razões motivaram a invasão e partilha da África?”. - Explicações dos termos e conceitos a utilizar na aula.	Debate com vista a solução da questão.	Durante 8 minutos	A questão foi projetada e o professor orienta os alunos a lembrarem-se dos conteúdos dados nos anos anteriores...
	3º momento	Introdução à temática, distribuiu aos alunos a fonte 1. Na sequência, foram apresentadas duas	Discussão em grupo sobre as questões	Cerca de 10 minutos	Os alunos tinham a fonte

		<p>questões, para análise dados:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Na Conferência de Berlim, que países decidiram sobre a liberdade de navegação e "desenvolvimento do comércio e da civilização" em certas regiões da África? 2) Quem estabeleceu as taxas (tarifas) de navegação e quem lucrava com elas? 	colocadas.		1 em mãos e responderam imediatamente a 1ª questão, ao passo que para a segunda, a professora teve de ser mais explícita, conduzindo-os a leitura atenta do texto. Como não chegavam a resposta a professora quase ficava sem argumentos para orientar os alunos.
	4º momento	O professor orientou aos alunos observar a fonte 2.	-Observação sem orientação de discussão.	Mais ou menos em dois minutos.	A professora reforça que era só observar e nada mais.
	5º momento	Projeção de duas questões e da fonte 2 no quadro (a fonte 1 encontrava-se nas suas mãos).	-Anotarem no papel as respostas dadas às duas questões individualmente.	Cerca de 16 minutos	A professora com firmeza orienta os alunos a anotarem as suas respostas e inspeciona toda turma.
	6º momento	Esclarecimentos finais da aula. Término do primeiro tempo de aulas.		Cerca de 3 minutos.	Orientou que era um intervalo de 5 minutos e retomava-se a aula.



Prof. B	1º momento	Dá sequência a aula anterior e, anota o assunto no quadro.	Atendem a orientação do professor.	Cerca de 3 minutos.	Sem delongas inicia a aula.
	2º momento	Projeta a questão 3 <i>“Como eram vistos os povos africanos?”</i>	Sentados em grupo de 4 a 5 e redigem respostas a questão.	Cerca de 17 minutos.	Orienta aos alunos a prestarem atenção a fonte 1, sem a qual era impossível chegarem a resposta. Este professor é de poucas palavras e muito assertivo.
	3º momento	Convocou alunos a observarem as fontes 3 e 4.	Interpretação de fontes e relacioná-las entre si (debate em grupo).	durante cerca de 10 minutos.	O professor reparou que apenas três grupos envolviam-se nas atividades, o professor percebeu que os alunos baixavam de rendimento pelo que os estimulava constantemente a turma na realização das tarefas.
	4º momento	Questão 4. Como é que as "Potências" que participaram na Conferência de Berlim consideravam a posse dos territórios africanos	Responder à questão, de modo individual, por escrito.	Durante cerca de 20 minutos.	Este foi o momento no qual os alunos mais se debateram para



Primeira aula		Ocorrências em sala de aulas			Informações adicionais
		por Europeus: a) legal? b) colonialista? Justificar com passagens do texto.			iniciar a anotar as respostas, liam e reliam o texto e nada, afinal era necessário realizar inferências, para a solução da questão, uns anotavam calmamente, outros diziam que já haviam terminado e que estava tudo no texto...
14. 30	(5º momento)	Rapidamente o professor fez a conclusão da aula e marcou o TPC.	Anotavam as conclusões e passavam o TPC.	Cerca de 5 minutos	Enquanto o professor fazia a conclusão da aula, os alunos questionaram onde podiam encontrar a matéria ensinada.



12.45 (1º momento)	<p>O professor esclarece a metodologia a ser implementada. Distribui as folhas para a realização das atividades e orienta os alunos a discutirem entre si. Os alunos falam em simultâneo e a professora coloca ordem na turma. Os conceitos a serem utilizados durante a aula suscita inquietação aos alunos.</p>	<p>Os alunos estão agitados e a professora muito atenta a atuação dos alunos da turma inteira e alerta constantemente a que falem de forma ordeira.</p>
13.00 (2º e 3º momento)	<p>Projeta as fontes no quadro e observa-se a participação ativa dos alunos no cruzamento às fontes. Emitem ideias contrárias a que as fontes transmitem e a professora com muita dificuldade quase explica aos alunos a mensagem que se pode interpretar da fonte. Alguns alunos anotam as suas ideias na folha de papel, outros não, a professora teve que esclarecer que a tarefa não seria avaliada, que era um procedimento comum à tipologia de aulas a ser experimentada.</p>	<p>Preocupação da professora em colocar os alunos a trabalhar. Os alunos tinham abanos de papel nas mãos, o calor era intenso. Uns participavam na aula e outros conversavam entre si. A prof. Zangou-se e levantou a voz para situar alguns alunos em conversa.</p>
13.40 (4º momento)	<p>Momento de cognição. Os alunos foram orientados a anotarem as suas respostas à tarefa orientada. Uns anotam e outros não. A professora os encoraja, advertindo-os que não seriam avaliados, mas que era importante para a investigação os quais faziam parte.</p>	<p>A professora chama atenção aos alunos que não registavam as suas ideias. Outros, atónitos pediam constantemente que a professora voltasse a projetar as fontes, para recordarem o que escrever.</p>
Segunda aula	Após um breve intervalo retoma-se a segunda aula.	
13.50 (2º momento)	<p>Em grupo redigem a resposta sobre a questão colocada, para um período de 20 minutos.</p>	<p>Estão alunos agitados, uns a terminarem o lanche e outros atentos a retoma da aula. Turma completamente agitada. O professor coloca ordem à turma com voz de comando e...</p>



<p>14.05 (3º momento)</p>	<p>São orientados a interpretar as fontes 3 e 4, os grupos foram numerados. Quase todos grupos dão respostas semelhantes. O professor estimula a observarem melhor a fonte, mas obtém poucos resultados. O grupo 2, 3 e o 4 eram os mais frequentes em responder as questões.</p>	<p>Os alunos copiam-se uns aos outros, 4 alunos mais ou menos estão concentrados na realização das tarefas. Ao incentivar constantemente os alunos na realização das tarefas, com aspereza o professor a um aluno se queria ir para rua? Pois estava a incomodar o silêncio. Sendo o segundo tempo, o cansaço era notável.</p>
<p>14.25 (4º momento)</p>	<p>O professor projeta a questão 4. Como é que as "Potências" que participaram na Conferência de Berlim consideravam a posse dos territórios africanos por Europeus: a) legal? b) colonialista? Justificar com passagens do texto.</p>	<p>Os estudantes todos com textos em mãos não chegavam à resposta, não era uma resposta clara exigia a realização de inferências, o calor abrasador, a turma cheia, muitos fatores, não os permitia pensar... uns anotavam tranquilos, outros perguntavam-se entre si, e outros ainda, não anotavam nada... o professor supervisionava a turma toda e chamava atenção...</p>
<p>14.30 (5º momento)</p>	<p>O professor conclui a aula e marca o TPC.</p>	<p>Enquanto o professor fazia a conclusão da aula, os alunos questionaram onde podiam encontrar a matéria ensinada. professor prometeu imprimir e entregar a turma. Demonstrava o costume de os alunos obterem os conteúdos a partir do professor e não através da busca individual.</p>

APÊNDICE 9 – INSTRUMENTO APLICADO NO ESTUDO FINAL (ALUNOS)

História da 11^a classe

FONTES EXPLORADAS



Fig. 26. A ocupação efetiva da África

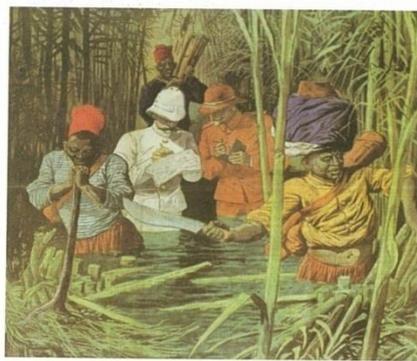


Fig. 24. A Europa demarcando fronteiras em África

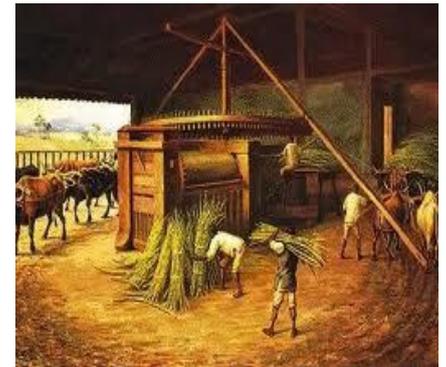


Fig. 27. Exploração na África

Excerto da Acta Geral redigida em Berlim

- Em 1885 estiveram reunidos em Berlim, a França, a Alemanha, a Áustria-Hungria, a Bélgica, a Dinamarca, a Espanha, os Estados Unidos, a Grã-Bretanha, a Itália, os Países Baixos, Portugal, a Rússia, a Suécia, a Noruega e a Turquia, para regulamentar a liberdade do comércio nas bacias do Congo e do Níger, assim como novas ocupações de territórios sobre a costa ocidental da África.
- Este encontro pretendia regular num espírito de boa compreensão mútua as condições mais favoráveis ao desenvolvimento do comércio e da civilização em certas regiões da África, e assegurar a todos os povos as vantagens da livre navegação sobre os dois principais rios africanos que se lançam no Oceano Atlântico: desejosos, por outro lado, de prevenir os mal-entendidos e as contestações que poderiam originar, no futuro, as novas tomadas de posse nas costas da África, e preocupados ao mesmo tempo com os meios de crescimento do bem-estar moral e material das populações aborígenes, resolveram sob consulta que lhes enviou o Governo Imperial Alemão, em concordância com o Governo da República Francesa, reunir para este fim uma Conferência em Berlim, tendo sido nomeado os seus plenipotenciários.
- Nesta reunião tomaram as seguintes decisões:
A navegação do Congo, sem excepção de qualquer das ramificações saídas desse rio, é e permanecerá inteiramente livre para os navios comerciais, com carregamentos ou não, de todas as nações, tanto para o transporte das mercadorias como para o de passageiros. Na prática dessa navegação, os indivíduos e os pavilhões de todas as nações serão considerados, sob todos os aspectos, num nível de uma perfeita igualdade, tanto para a navegação directa em pleno mar para os portos interiores do Congo e vice-versa, como para a grande e pequena cabotagem, e ainda para o conjunto dos navios no percurso desse rio. As tarifas segundo as quais as taxas e direitos [...] serão recolhidas não comportarão nenhum tratamento diferencial e deverão ser oficialmente publicadas em cada Porto.
- As Potências se reservam o direito de examinar, no fim de um período de cinco anos, se devem rever, de comum acordo, as tarifas acima mencionadas. Em toda a extensão do Níger, os navios e as mercadorias em trânsito no rio não serão submetidos a nenhum direito de franquia, qualquer que seja a sua proveniência, ou o seu destino.
- Disposições relativas à proteção dos aborígenes, dos missionários e dos viajantes, assim como a liberdade religiosa. Todas as Potências que exercem direitos de soberania ou uma influência nos referidos territórios, comprometem-se a velar pela conservação das populações aborígenes e pela melhoria de suas condições morais e materiais de existência e as protegerão e favorecerão, sem distinção de nacionalidade ou de culto, todas as instituições e empresas religiosas, científicas ou de caridade, criadas e organizadas para esses fins ou que tendam a instruir os indígenas e a lhes fazer compreender e apreciar as vantagens da civilização.
- A Comissão Internacional do Congo, tinha as seguintes atribuições:
A designação dos trabalhos necessários para assegurar a navegabilidade do Congo conforme as necessidades do comércio internacional. Nos pontos do rio ocupados por uma Potência soberana, a Comissão Internacional se entenderá com a autoridade rebelinha: No exercício de suas atribuições, tais como elas são acima definidas e delimitadas, a Comissão Internacional não dependerá da autoridade territorial.
- A Potência que tomar posse de um território nas costas do continente africano que, não estando tido até então, vier a adquirir algum, e no mesmo caso a Potência que aí assumir um protectorado, fará acompanhar uma notificação dirigida às outras Potências a fim de lhes dar os meios de fazer valer, suas reclamações. As Potências reconhecem a obrigação de assegurar, nos territórios ocupados por elas, nas costas do Continente africano, a existência de uma autoridade capaz de fazer respeitar os direitos adquiridos e a liberdade do comércio e do trânsito nas condições em que for estipulada.

Figura 23. Excerto referente à Ata da Conferência de Berlim

QUESTIONÁRIO

O questionário aos alunos consistiu em quatro questões que tinham como objetivo suscitar a interpretação de fontes diversas para uma inferência contextualizada.

- Na Conferência de Berlim, que países decidiram sobre a liberdade de navegação e "desenvolvimento do comércio e da civilização" (in Ata da conferência de Berlim) em certas regiões da África?

- Quem estabeleceu as taxas (tarifas) de navegação e quem lucrava com elas?

A terceira questão tinha como suporte de evidência as figuras 21 e 23:

- Como eram vistos os povos africanos?

A quarta e última questão pressupunham a interpretação das figuras 20 e 22:

- Como é que as "Potências" que participaram na Conferência de Berlim consideravam a posse dos territórios africanos por Europeus: a) legal? b) colonialista? Justificar com passagens do texto.

Obrigado pela tua participação
A investigadora – Angelina Ngungui