

XIV CONGRESSO INTERNACIONAL DAS JORNADAS DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA

EDUCAÇÃO HISTÓRICA: DEBATES CONTEMPORÂNEOS

IDEIAS DE ALUNOS SOBRE A EXPANSÃO PORTUGUESA: UM ESTUDO NO 8º ANO DE ESCOLARIDADE

Maria Catarina Andrade Godinho Avó Oliveira Passarudo
Professora do Quadro do Agrupamento de Escolas de Vila Viçosa, Portugal.
cpassarudo@gmail.com

RESUMO

Este estudo, de natureza qualitativa, insere-se na área da Educação Histórica e procurou analisar as respostas de alunos de 8º ano, acerca das suas ideias sobre o que foi a expansão portuguesa dos séculos XV e XVI. O modelo de aula oficina permitiu aos alunos estabelecerem um confronto entre as suas ideias tácitas e as que resultaram da leitura e análise de fontes históricas diversificadas. O ensino da História, enquanto profissão e missão pode contribuir para o desenvolvimento da consciência histórica. Ao estabelecer uma correlação entre o quotidiano do passado e do presente, pode ajudar a compreender o motivo pelo qual é importante aprender História. A prática metacognitiva, que adotámos poderá auxiliar os alunos na resolução de situações problemáticas no futuro, enquanto cidadãos intervenientes, perante os desafios do nosso tempo.

PALAVRAS-CHAVE: *Educação Histórica. Consciência Histórica. Metacognição.*

O CONHECIMENTO HISTÓRICO

À disciplina de História como parte integrante do currículo tem sido implicitamente atribuída a missão de preparar as crianças e os jovens para a sua participação na vida em sociedade de forma responsável e de acordo com os princípios da cidadania europeia democrática.

A Lei de Bases do Sistema Educativo português no seu artigo 2º refere:

O sistema educativo responde às necessidades resultantes da realidade social, contribuindo para o desenvolvimento pleno e harmonioso da personalidade dos indivíduos, incentivando a formação de cidadãos livres, responsáveis, autónomos e solidários.

A perspectiva construtivista da aprendizagem implica que o aluno seja encarado não como um cérebro depósito de erudição (Coimbra, 1987), mas sim um cérebro instrumento de conhecimento (p. 21).

XIV CONGRESSO INTERNACIONAL DAS JORNADAS DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA

EDUCAÇÃO HISTÓRICA: DEBATES CONTEMPORÂNEOS

Ao professor da disciplina de História cabe hoje desenvolver um ensino que passe indiscutivelmente pela análise de fontes históricas. Proporcionar aos alunos o contacto com fontes históricas diversificadas e até contraditórias poderá ajudar o aluno a construir o seu próprio conhecimento, desenvolvendo a capacidade de análise, interpretação, raciocínio, argumentação entre outras.

De acordo com esta perspectiva construtivista a aprendizagem consiste numa alteração ou reconstrução do quadro mental do aluno, através do qual é (re) construído o significado dos conteúdos. É esta resignificação dos conceitos que permite o crescimento pessoal de cada sujeito aprendente. A utilização de fontes históricas diversificadas pode assim contribuir para a formação do pensamento histórico e da consciência histórica dos alunos, orientando-os para a tomada de decisões no seu quotidiano.

Ao promover a análise de fontes históricas em sala de aula o professor pode conduzir os seus alunos à compreensão dos objetivos, processos e dificuldades dos acontecimentos históricos de forma empática contribuindo para a formação da consciência histórica, indispensável para a reflexão sobre as ações do passado.

O aluno é o responsável pela sua própria aprendizagem. A atividade mental dos alunos aplica-se a conteúdos preexistentes e cabe ao professor a orientação dessa atividade mental.

Deste modo o professor deve proporcionar situações de interpretação de fontes históricas permitindo que seja o aluno a construir o seu próprio conhecimento tendo em conta as suas ideias tácitas.

Segundo a opinião de Ashby os alunos conseguem progredir na compreensão histórica se forem capazes de *construir o conhecimento histórico a partir das ideias tácitas e contestar as ideias alternativas*. (2003,p.38)

Para que isto aconteça a atividade principal no processo ensino-aprendizagem não pode ser a memorização, pelo contrário, é essencial manter o *conhecimento vivo* (Whitehead, 1970, citado in Neto, 1998) para que futuramente o aluno o possa utilizar na resolução dos

XIV CONGRESSO INTERNACIONAL DAS JORNADAS DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA

EDUCAÇÃO HISTÓRICA: DEBATES CONTEMPORÂNEOS

problemas do seu dia-a-dia. Whitehead (1970, citado in Neto, 1998) afirma mesmo que *a educação é a arte da utilização do conhecimento*, ou seja, uma educação que não prepare o aluno para resolver problemas, não será uma verdadeira educação.

Neste sentido, no nosso estudo focamos também a atenção na realização de tarefas desafiadoras que possam servir como estímulo à atividade de pensar.

Situamo-nos pois nesta visão de uma escola e um ensino da disciplina de História diferente em que pretendemos potencializar o aluno como ser pensador capaz de se sobrepôr ao *frenesim do fazer* (Patrício, 1983).

O ENSINO DA HISTÓRIA

Ensinar história para quê?

A História surgiu como disciplina curricular em função de ideais racionalistas e liberais que viam nela um elemento essencial na formação moral e cívica dos jovens, num contexto de estado-nação. Ainda hoje o ensino da História continua a ser considerado como um contributo importante para a cidadania (Nóvoa, 2001).

Num passado recente, a aprendizagem da História condicionava os jovens às políticas educativas dos regimes políticos vigentes e implicava uma total lealdade para com esse poder instituído, através da doutrinação. Hoje em dia a lealdade pode fazer-se sentir não só em relação a uma, mas a várias nações e a diferentes causas de carácter globalizante num mundo em constante mudança.

A História deixou de ser unicamente associada ao conceito de nação passando a ser olhada como um modo de pensamento, uma forma de aceder ao mundo e a si mesmo. Através da interpretação de documentos no seu sentido mais lato, podemos concordar com a opinião de Collingwood (1981, p.17) *a história é para o autoconhecimento humano*.

O debate sobre as funções da História enquanto disciplina curricular de carácter obrigatório tem gerado alguma reflexão em alguns países sobretudo no Reino Unido, permitindo o surgimento de estudos que têm vindo a dar lugar a uma nova linha de pesquisa em cognição

XIV CONGRESSO INTERNACIONAL DAS JORNADAS DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA

EDUCAÇÃO HISTÓRICA: DEBATES CONTEMPORÂNEOS

nomeadamente no campo da Educação Histórica, como é o caso do estudo de Denis Shemilt, *HistorySchool Project 13-16* e Lee et al. (1992) *The Aims of School History: The National Curriculum and Beyond*.

A reflexão tem permitido identificar as funções intrínsecas e extrínsecas da disciplina de História, abordando questões como a seleção de conteúdos, a inserção da metodologia da História enquanto ciência na sala de aula e ainda promover o debate em redor do ensino ligado aos conceitos de democracia, identidade e patriotismo.

Esta perspetiva é de certa forma confrontada com a ideia de que a disciplina de História pode ter um carácter transformador na medida em que chama a atenção para o conceito de “experiência vicariante” que a História proporciona. Sendo uma experiência em “segunda mão” a História pode permitir alargar a visão do que o Homem foi e é, mostrando-nos o que pensou e o que fez (Lee, 2011).

A razão para ensinar História não é porque esta muda a sociedade, mas sim porque muda os alunos; muda o que eles vêem no mundo e a forma como vêm (Lee, 1991, p.43).

Como ensinar história?

Uma reflexão sobre a disciplina de História em Portugal permite-nos comprovar que desde o século XIX esteve ao serviço, ainda que de forma implícita, da promoção de determinados valores de cariz mais ou menos nacionalista e está hoje também comprometida com a valoração de atitudes como a da cidadania, tolerância e respeito.

De facto ao longo do século XIX as reformas no ensino, pormenorizadas por Magalhães (2002), enquadravam-se nos ideais nacionalistas que assolavam toda a Europa. Durante o século XX – reformas de 1905 e de 1910- as inovações introduzidas no ensino da disciplina de História foram orientadas pelos mesmos princípios, se bem que algumas não se tenham vindo a concretizar.

Com o advento do Estado Novo, as reformas do ensino direccionam-se claramente a favor da ideologia do regime, se bem que não diretamente através da disciplina de História.

XIV CONGRESSO INTERNACIONAL DAS JORNADAS DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA

EDUCAÇÃO HISTÓRICA: DEBATES CONTEMPORÂNEOS

À História estava associada uma visão pedagógica referida por Torgal (1996) *que não deveria sobrecarregar a memória do aluno com datas, nomes e factos* (p. 441) porque essas competências impediriam o desenvolvimento de competências superiores como a análise e o raciocínio.

Na década de 60 do século XX ocorreram algumas alterações visíveis no ensino da História, nomeadamente com a reforma do ministro Galvão Teles. Foi introduzido o ciclo preparatório de dois anos para onde o ensino da História foi transferido, aliando-se à Geografia. Foi criada a telescola, introduzidas técnicas de ensino modernas e no ensino secundário surgiram novos manuais, depois de se ter abandonado o livro único.

Depois da revolução de Abril de 1974, a História passou a ser ensinada na perspetiva da história estrutural com recurso a metodologias ativas onde o aluno era o principal interveniente.

Na década de 80 a disciplina de História era destacada na *Lei de Bases do Sistema Educativo de 1986, Lei nº 46/86 de 14 de Outubro*, que estabelecia também a escolaridade obrigatória em nove anos.

Os planos curriculares do ensino básico e secundário passam a ser regulamentados pelo *Decreto-lei 286/89 de 29 de Agosto* e abrangem conteúdos programáticos desde a Pré - História até à queda do Muro de Berlim, apelando ao mesmo tempo para a utilização de metodologias e recursos diversificados.

Em 2001, com a publicação do *Decreto-lei 6/2001*, entra em vigor um conjunto de conteúdos, finalidades e objetivos gerais e orientações metodológicas para o ensino da disciplina de História definido e aprovado pelo *Despacho nº 124/ME/91 de 31 de Julho* publicado no *Diário da República*, 2ª série, nº188, de 17 de Agosto.

O *Decreto-lei 6/2001* define o conjunto de competências, consideradas pelo Ministério da Educação, como essenciais e estruturantes para o desenvolvimento do currículo nacional no que diz respeito a cada um dos ciclos do ensino básico.

XIV CONGRESSO INTERNACIONAL DAS JORNADAS DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA

EDUCAÇÃO HISTÓRICA: DEBATES CONTEMPORÂNEOS

De acordo com este documento as competências a desenvolver pelos alunos dividem-se em núcleos estruturantes do saber histórico: Tratamento da Informação/Utilização de fontes; Compreensão Histórica; Comunicação em História.

Isabel Barca (2004 cit. in Costa, 2007), de acordo com os estudos levados a cabo no Reino Unido e noutros países, considera que o ensino da História deve ser orientado para o desenvolvimento das competências essenciais – específicas e transversais e fundamenta a sua posição na ideia de que:

Ser competente em História passa por uma compreensão contextualizada do passado, com base na evidência disponível, e pelo desenvolvimento de uma orientação temporal que se traduza na interiorização de relações entre o passado compreendido, o presente problematizado e o futuro perspectivado(p.65).

No século XXI, como nos anteriores, o ensino da História continua “prisioneiro”¹ das orientações políticas, pois o currículo nacional que definia as competências foi revogado pelo *Despacho nº 17169/2011 de 23 de Dezembro*.

No ano de 2012 foram homologadas as Metas Curriculares aplicáveis ao currículo básico de algumas disciplinas e áreas disciplinares, através do *Despacho nº 5396/2012 de 18 de abril e do Despacho nº 10874/2012 de 10 de Agosto, Série II*.

As metas curriculares constituem, em conjunto com os programas de cada disciplina, as referências fundamentais para o desenvolvimento do ensino, sendo clarificadoras das prioridades, definindo os conhecimentos e as capacidades a adquirir pelos alunos nos vários anos de escolaridade.

Todo este processo que temos vindo a acompanhar suscita-nos várias dúvidas acerca do modo como devemos ensinar História aos nossos alunos e de que modos aprendem eles?

Os estudos sobre a aprendizagem realizados no século XX sob influência e Piaget e Vygostky reconhecem a aprendizagem como uma construção de significados, fugindo assim às conceções behaviorista e construtivista da primeira metade do século.

¹ A expressão é nossa.

XIV CONGRESSO INTERNACIONAL DAS JORNADAS DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA

EDUCAÇÃO HISTÓRICA: DEBATES CONTEMPORÂNEOS

Promove-se a autonomia do aluno que, em interação com o meio físico e social que o rodeia, vai construindo o seu próprio conhecimento, realizando tarefas de acordo com os seus estádios de desenvolvimento.

Barca (2004) aponta também uma evolução no que diz respeito aos modelos de aula seguidos pelos professores: a aula-conferência, a aula-colóquio e a aula-oficina.

O primeiro modelo enquadra-se no paradigma tradicional e encara o aluno simplesmente como recetor de mensagens, sendo o papel principal atribuído ao professor.

O segundo modelo apresentado defende a construção do conhecimento por parte do aluno, mas na prática é o professor que gere as atividades fornecendo normalmente diversos recursos didáticos.

O modelo de aula-oficina pretende incentivar o aluno a realizar tarefas desafiantes, mas passíveis de concretizar de forma a sentir-se motivado, não esquecendo no entanto o papel interventivo que o professor deve ter em sala de aula. Partindo das ideias tácitas dos seus alunos e seguindo uma linha de investigação-ação, o professor deverá aplicar tarefas no sentido de possibilitar a progressão das ideias dos alunos, ajudando a modificar as suas concepções iniciais.

Em sociedades abertas como as atuais e em constante mudança há que ter em atenção vários aspetos que deverão por sua vez ser analisados de forma articulada (Magalhães, 2002).

É de relevante importância o papel do professor de História que para além de “selecionar” os conteúdos programáticos, tendo em conta a carga horária da disciplina, a idade e vivências dos alunos, não pode esquecer a atualização científica que é feita pelos historiadores e tão pouco as propostas educativas no âmbito de metodologias.

Magalhães (2002) apela sobretudo para *a necessidade de trabalhar, no sentido de, mais do que ensinar história se educar historicamente* (p.77).

COMO SE APRENDE HISTÓRIA?

XIV CONGRESSO INTERNACIONAL DAS JORNADAS DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA

EDUCAÇÃO HISTÓRICA: DEBATES CONTEMPORÂNEOS

Segundo Piaget o desenvolvimento intelectual do indivíduo resulta de um esforço ativo e deliberado na busca de um equilíbrio entre assimilação e acomodação que garantem a adaptação do sujeito ao meio em que se insere.

Vygostky e Bruner, diferentemente de Piaget, encaram o desenvolvimento cognitivo de uma forma gradual, dialética e complexa que se opera entre o pensamento e a linguagem verbal (Neto, 1998).

Bruner defende que a aprendizagem ocorre através da descoberta autónoma que só é possível pelas relações estabelecidas pela própria criança. Desvaloriza a aprendizagem assente na memorização e nos pormenores e valoriza a compreensão dos assuntos de modo a possibilitar uma aprendizagem mais consistente e duradoura. No ensino de uma disciplina devem ser tidos em atenção três aspetos:

1. O professor deve ensinar a estrutura geral dos conteúdos e não os pormenores;
2. O professor deve utilizar estratégias adequadas para ensinar as crianças;
3. O professor deve ter em atenção a intuição da criança, pela qual pode resolver os problemas que lhe forem colocados (Bruner 1962, cit. in Magalhães, 2002, p. 79-80).

As conceções de Piaget e Vygostky dão origem a posturas diferentes no que à educação e à escola diz respeito. Para este último, a escolarização exige um diálogo continuado com vista ao desenvolvimento do aluno. Ao professor compete manter um comportamento auto regulado e consciente para que os alunos possam interiorizar esse tipo de comportamento como suporte da construção do conhecimento. Nesta linha de pensamento o papel do professor é essencial, porque proporciona ao aluno o contacto com conceitos científicos que lhe permitem desenvolver as suas competências.

Esta competência não é desenvolvida em solitário mas sim comunicando com a criança a partir do exterior, através do diálogo e cooperação com outros mais competentes. Para Vygostky

XIV CONGRESSO INTERNACIONAL DAS JORNADAS DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA

EDUCAÇÃO HISTÓRICA: DEBATES CONTEMPORÂNEOS

as raízes da metacognição são sociais. Ao atribuir primordial importância ao meio social em que experiência humana acontece, Vygostky confere um papel importante à linguagem e à sua relação com o pensamento.

A grande inovação de Vygostky é defender que cabe à escola promover o desenvolvimento do pensamento reflexivo e auto regulativo dos alunos, isto é, a sua metacognição (Neto, 1998).

Podemos pois concluir que as situações problemáticas a apresentar aos alunos devem ser compatíveis com a “zona de desenvolvimento próximo”² de cada um, no sentido de promover o seu potencial cognitivo e metacognitivo. Esse desenvolvimento não ocorre por iniciativa individual, acontece através do diálogo e cooperação com o professor e /ou outros colegas mais competentes.

Nesta perspectiva os processos de ensino e aprendizagem não podem estar afastados dos conteúdos disciplinares específicos, nem tão pouco das realidades concretas em que os alunos estão inseridos.

O facto é que “aproximação” da tarefa ao aluno evita o bloqueamento dos mecanismos motivacionais do aluno e não implica conflito cognitivo, ou seja o aluno está estimulado para resolver o problema que lhe foi proposto.

QUE SENTIDO FARÁ APRENDER HISTÓRIA?

Podemos dizer que faz sentido aprender história porque o nosso conhecimento do presente não é instantâneo, temos sempre necessidade de nos reportarmos ao passado, por isso para compreender o presente é indispensável pensar historicamente.

Acerca da relação entre passado e presente refere-se frequentemente a expressão “lições da história” que são normalmente generalizações cuja função é a de apoiar as previsões.

²Conceito utilizado por Vygostsky que considera a zona de desenvolvimento próximo a distância entre o nível real de desenvolvimento da criança (determinado pela sua capacidade de resolver um problema de forma independente) e o nível de desenvolvimento potencial (determinado pela capacidade de resolução de um problema em cooperação com um adulto).

XIV CONGRESSO INTERNACIONAL DAS JORNADAS DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA

EDUCAÇÃO HISTÓRICA: DEBATES CONTEMPORÂNEOS

Podem ainda assumir o caráter de possíveis conseqüências de uma ação particular realçando a sua (in) conveniência.

Pensamos no entanto que estas generalizações não podem ser comparadas às teorias formalmente articuladas que sustentam o paradigma científico. Acerca da distinção entre “leis” e “generalizações” em História, Peter Lee (2011) apresenta uma lista simplificada que ilustra bem o que dissemos atrás.

As leis universais têm na História poucas probabilidades de existir, ao contrário do que acontece no campo das ciências naturais. As leis estatísticas aplicáveis à história econômica e demográfica podem ter uma pretensão à verdade, pois podem ser aplicados a eventos que se repetem.

Podemos pois concluir com Peter Lee que as leis estatísticas podendo ser pressupostos das explicações históricas, fornecem uma base frágil para a predição. Assim a História é explicativa e para isso não temos, nem podemos ter, uma lei por exemplo para explicar o comportamento humano de forma universal.

Se o estudo da História não oferece leis nas quais as previsões se possam basear, que interesse tem a história para o futuro?

A história pode apoiar indutivamente afirmações sobre o futuro, para além das previsões condicionais sem leis, tão usadas no senso comum e na ciência. Podemos com isto afirmar que não sendo o objetivo da história fazer previsões, o conhecimento histórico pode contudo permitir que as previsões sejam feitas.

Não sendo a História uma atividade prática, na opinião de Lee (2011) *em situações importantes é como uma atividade prática* (p. 35). Produz-se nela conhecimento que pode vir a ser adquirido por quem a estude.

Esta concepção reflexiva da história permite ao historiador compreender o que os indivíduos e sociedades fizeram e porque o fizeram. Permite reconhecer e compreender o sistema de valores, crenças e condições materiais em que esses indivíduos se basearam. Esta visão

XIV CONGRESSO INTERNACIONAL DAS JORNADAS DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA

EDUCAÇÃO HISTÓRICA: DEBATES CONTEMPORÂNEOS

possibilita ao historiador novos modos de ver as coisas e alarga o seu conceito de tolerância. A experiência vicária adquirida no ensino da história estimula a imaginação e alarga a concepção dos alunos acerca do que é ser humano e do que eles ou elas podem vir a ser. A história de facto diz respeito ao estudo do passado e não do futuro, mas algum conhecimento do passado permite-nos ter um alcance sobre o futuro.

Não consideramos que os que estudaram história estão mais capacitados do que os que não estudaram, mas alguém que aprendeu alguma história estará melhor preparado para lidar com o mundo do que se não tivesse aprendido.

A reflexão é constituída pela experiência da vida pessoal em sociedade, é através dela que o indivíduo, no seu contexto próprio, se apropria do tempo vivido e o transforma em tempo refletido, ou seja, em história.

O pensamento histórico permite a articulação entre o passado, presente e futuro. É através das experiências acumuladas, por ter vivido anteriormente, do tempo presente e da percepção do futuro que o pensamento histórico articula reflexivamente a experiência vivida no seio de uma determinada cultura, acerca de cujos elementos vai adquirindo simultânea e progressivamente uma consciência.

O primeiro ambiente formal em que se dá a apropriação da consciência histórica é na escola, normalmente através de exemplos previamente estabelecidos nos conteúdos programáticos e de acordo com as linhas orientadoras das políticas governativas.

O professor exerce o papel de mediador entre as fontes historiográficas e os alunos, tal como o historiador faz entre as fontes do passado e a sua representação no presente. Formar a consciência histórica dos alunos na sala de aula implica que se coloquem ao passado questões surgidas do presente. O professor, ao olhar para o passado encara-o como uma fonte para o presente e projeta assim uma resposta para o futuro.

Esta visão, por cima, que a história pode fazer lança um desafio para o campo da história, enquanto ciência, possibilitando atuar na realidade concreta do dia-a-dia.

XIV CONGRESSO INTERNACIONAL DAS JORNADAS DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA

EDUCAÇÃO HISTÓRICA: DEBATES CONTEMPORÂNEOS

O ensino da história deve ter como ponto de partida as experiências atuais dos alunos, pois tenderão a manifestar maior interesse por assuntos com os quais estão mais familiarizados e as questões surgirão da reflexão histórica.

Tendo em conta a contextualização do passado, à identificação inicial das questões seguir-se-á uma explicação das causas, contribuindo assim para a formação de uma determinada identidade.

A formação de uma consciência histórica por parte dos nossos alunos exige uma ideia dinâmica de história que não pode ser apenas assente na construção narrativa do passado, mas também na interpretação rigorosa de fontes diversificadas.

Para J. Rüsen é essencial existir uma articulação entre a história enquanto ciência e a sua aprendizagem devendo esta última partir de uma racionalidade histórica coerente com a epistemologia da história.

Os conceitos históricos são compreendidos pela relação com a realidade social e humana do sujeito que a experiência. Quando um aluno procura explicações para uma situação do passado à luz da sua própria experiência, revela já um esforço de compreensão histórica. O reconhecimento da existência de outros pontos de vista no passado baseado nas fontes históricas disponíveis é já característico de um pensamento histórico genuíno que poderá ser gradualmente contextualizado.

Assim, podemos considerar que as ideias em História podem ser enriquecidas com o trabalho de leitura e análise de fontes diversificadas, com diferentes perspectiva selecionadas com critérios de objetividade metodológica e devidamente cruzadas nas suas mensagens, permitindo validar as suas intenções e confirmar ou refutar hipóteses.

Numa perspectiva construtivista os professores de História devem ensinar os alunos a usar a informação disponível de uma forma crítica ensinando-os a confirmar ou refutar hipóteses de explicação, para desenvolverem por si mesmos, formas contextualizada de compreensão acerca do passado.

XIV CONGRESSO INTERNACIONAL DAS JORNADAS DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA

EDUCAÇÃO HISTÓRICA: DEBATES CONTEMPORÂNEOS

Chris Rowe (2006), do Ministério da Educação em Inglaterra, numa comunicação realizada no Congresso da Associação dos Professores de História, sugere que utilizar as fontes em História não implica apenas a compreensão das palavras ou imagens que a fonte tem. O essencial da avaliação de uma fonte é a análise das intenções de quem originou aquelas palavras ou imagens.

Deverá haver um olhar multiperspetivado onde uma fonte é posta em confronto com outras que tratem as mesmas questões mas sob outros pontos de vista.

O estudo de Ashby (2003) acerca d'*O conceito de evidência histórica: exigências curriculares e concepções de alunos* concluiu que os professores devem incentivar os alunos a tratar as fontes não só como mera informação mas, num nível superior, tratando-as como evidência. Os alunos deverão ser capazes de as interrogar e compreender por aquilo que são e por aquilo que nos podem dizer acerca do passado e que não tinham intenção de revelar.

A aprendizagem da História implica necessariamente aprender a usar devidamente a evidência histórica. Só com a evidência histórica poderemos pretender atingir a verdade e objetividade científica. O passado não pode ser claramente separado do presente e a perspetiva de uns não pode ficar impermeável à dos outros.

Ensinar os nossos alunos a usar devidamente uma evidência histórica não tem como objetivo prepará-los para trabalhar tão-somente sobre o passado, mas sim capacitá-los para investigar, questionar e tentar chegar à verdade. Agindo deste modo poderemos evitar uma educação prescritiva, própria dos regimes totalitários, valorizando a atividade cognitiva dos jovens.

Nesta perspetiva, o aluno é encarado como um dos agentes do seu conhecimento e não apenas um espectador das ideias já construídas por outrem. Ao professor cabe a missão de investigador incentivando os seus alunos a pesquisarem de modo a estabelecer ligações entre os conteúdos escolares e as suas experiências quotidianas.

A problemática do estudo

XIV CONGRESSO INTERNACIONAL DAS JORNADAS DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA

EDUCAÇÃO HISTÓRICA: DEBATES CONTEMPORÂNEOS

O estudo apresentado neste artigo realizado no âmbito da dissertação de mestrado em Supervisão Pedagógica teve como questões de investigação:

- Quais as ideias tácitas que os alunos acerca do conceito de Expansão portuguesa?
- De que forma se processam as mudanças conceituais nos alunos após a análise de fontes históricas diversificadas?

Estas questões resultaram da percepção de que no estudo da Unidade Temática respeitante ao Expansionismo Europeu no século XV, os alunos costumam apresentar uma perspectiva de abordagem muito restrita acerca do conceito de Expansão Portuguesa.

METODOLOGIA ADOTADA

O estudo teve várias etapas:

1. Identificar as ideias tácitas dos alunos sobre o conceito de expansão portuguesa;
2. Criar situações de interpretação de fontes históricas;
3. Analisar as conclusões apresentadas pelos alunos revelando, ou não, reformulação conceitual;
4. Promover a reflexão dos alunos sobre as suas próprias aprendizagens.

Depois do levantamento das ideias tácitas dos alunos sobre o que consideravam ter sido a expansão portuguesa procedeu-se ao trabalho com fontes históricas diversificadas que decorreu em duas fases:

1ª Fase – Trabalho com base num dossiê temático constituído por documentos com pontos de vista diferentes acerca do contacto entre os povos e resposta a um questionário.

2ª Fase – Levantamento das ideias resultantes após o trabalho com fontes históricas e resposta a um questionário acerca da forma como se operou o conhecimento sobre o conceito de expansão portuguesa.

Ambos os questionários foram preenchidos individualmente ao longo de duas aulas.

PARTICIPANTES

ANAIS ELETRÔNICOS - 13 à 16 de agosto de 2014, UFG, Goiânia e UEG, Cidade de Goiás, Goiás, Brasil

XIV CONGRESSO INTERNACIONAL DAS JORNADAS DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA

EDUCAÇÃO HISTÓRICA: DEBATES CONTEMPORÂNEOS

A população alvo deste estudo foram alunos a frequentar o oitavo ano de escolaridade. Foi selecionada uma amostra de conveniência de alunos de quatro turmas em que a disciplina de História era lecionada pela autora do estudo e que mostraram disponibilidade.

As turmas pertencem a uma escola urbana do ensino secundário com terceiro ciclo do Alentejo. As turmas envolvidas neste estudo estavam integradas no Projeto Mais Sucesso -Turma Mais.

Os alunos eram oitenta no total. As raparigas eram quarenta e três e os rapazes trinta e sete, tinham idades compreendidas entre os treze e os catorze anos.

ANÁLISE ÀS IDEIAS TÁCIDAS DOS ALUNOS SOBRE A EXPANSÃO PORTUGUESA

Para a categorização que efetuámos baseámo-nos nos estudos de Ashby e Lee (1987), que consideram que as categorias nos permitem analisar as ideias dos alunos em termos de ideias tácitas e a sua evolução de padrões menos elaborados para outros mais complexos, no que diz respeito ao conhecimento histórico.

Confirmámos que um grande número de alunos encarava a expansão portuguesa como um período de expansionismo territorial, militar, económico e até social e não fazia referência à dimensão cultural inerente ao processo do contacto entre os povos europeus e extra europeus.

Esta constatação veio confirmar a ideia que a autora deste estudo tinha depreendido após os vários anos de trabalho com estes conteúdos programáticos e com alunos deste nível de ensino. Foi aliás a necessidade de confirmar esta suspeita que mais influência teve para a realização deste trabalho.

Concluímos desta forma que apesar de os alunos possuírem conhecimentos sobre este conteúdo programático, eles são deficitários e orientados sob uma perspectiva muito limitada e redutora, contrária ao processo de construção do conhecimento histórico.

A ALTERAÇÃO CONCEPTUAL

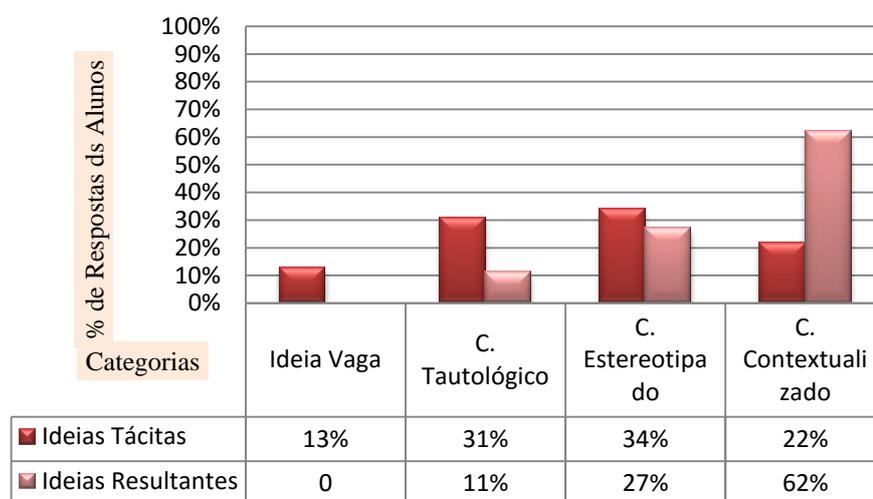
ANAIS ELETRÔNICOS - 13 à 16 de agosto de 2014, UFG, Goiânia e UEG, Cidade de Goiás, Goiás, Brasil

XIV CONGRESSO INTERNACIONAL DAS JORNADAS DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA

EDUCAÇÃO HISTÓRICA: DEBATES CONTEMPORÂNEOS

Após o trabalho com as fontes históricas registou-se uma alteração na forma como os alunos passaram a encarar o conceito de expansão portuguesa, visível no gráfico 1.

Gráfico 1- Comparação entre as ideias tácitas /ideias resultantes do trabalho com fontes históricas diversificadas



Para esta evolução de ideias históricas pouco desenvolvidas para ideias mais sofisticadas, refletindo padrões mais elaborados de compreensão histórica, pensamos que terá contribuído a abordagem metodológica baseada no modelo de aula oficina que, ao possibilitar o contacto direto dos alunos com fontes históricas, permitiu a mudança concetual.

Sentimo-nos em condições de poder corroborar a opinião de investigadores na área da Educação Histórica, nomeadamente Magalhães (2002. p. 22) ao considerar que o documento escrito na sala de aula de História pode ser *um instrumento extremamente interessante, que permite desenvolver com os/as alunos/as esquemas de aprendizagem orientada e simultaneamente, potencialmente autónoma.*

Nesta perspetiva, os alunos podem ser eles próprios os agentes da sua aprendizagem com ideias e experiências prévias como refere Barca (2004) e o professor, o investigador social que estimula a realização de atividadesdesafiadoras.

XIV CONGRESSO INTERNACIONAL DAS JORNADAS DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA

EDUCAÇÃO HISTÓRICA: DEBATES CONTEMPORÂNEOS

Saliente-se ainda que os progressos que verificámos no conhecimento histórico dos nossos alunos teve como ponto de partida as suas próprias experiências, adquiridas em contextos formais ou informais, ou seja as suas ideias tácitas, tal como é defendido por Asby (2003, p.51) *os professores podem trabalhar a partir das compreensões existentes (ideias tácitas) e contestar as ideias alternativas que impedem o progresso posterior.*

Ao propor-se um trabalho direto do aluno com as fontes históricas que incluiu a sua interpretação, análise e confrontação com vista à elaboração de conclusões, pensamos estar a contribuir para o desenvolvimento de competências de cidadania e autonomia.

ANÁLISE DOS DADOS DO EXERCÍCIO DE METACOGNIÇÃO

No contexto de uma perspectiva construtivista pretendemos que os alunos tenham consciência das suas aprendizagens e que sejam capazes de *participar ativamente na construção das mesmas* (Fernandes, 2001, p.95).

Neste sentido e tentando alcançar um dos nossos propósitos inicialmente estabelecidos pretendemos que, na segunda parte do Questionário Final, os alunos fizessem uma autorreflexão sobre os conteúdos aprendidos na aula oficina e sobre as suas próprias aprendizagens.

De acordo com a análise dos dados considerámos as novas ideias que os alunos aprenderam acerca do conceito de expansão portuguesa, as ideias que consideraram mais importantes, o que mais lhes agradou e em que momentos da aula consideraram que aprenderam mais.

Ao concluírem que aprenderam mais nos momentos que consideraram como mais agradáveis, ou seja, quando analisaram as fontes históricas diversificadas, os alunos refletiram conscientemente sobre os seus atributos cognitivos pessoais, as estratégias desenvolvidas e os esquemas de conhecimento. Parece-nos ser este o modelo do esquema apontado por Lawson (1984, cit in Neto, 1998) para a explicação do conhecimento metacognitivo como resultado dos processos executivos e como resultado da reflexão sobre si mesmo.

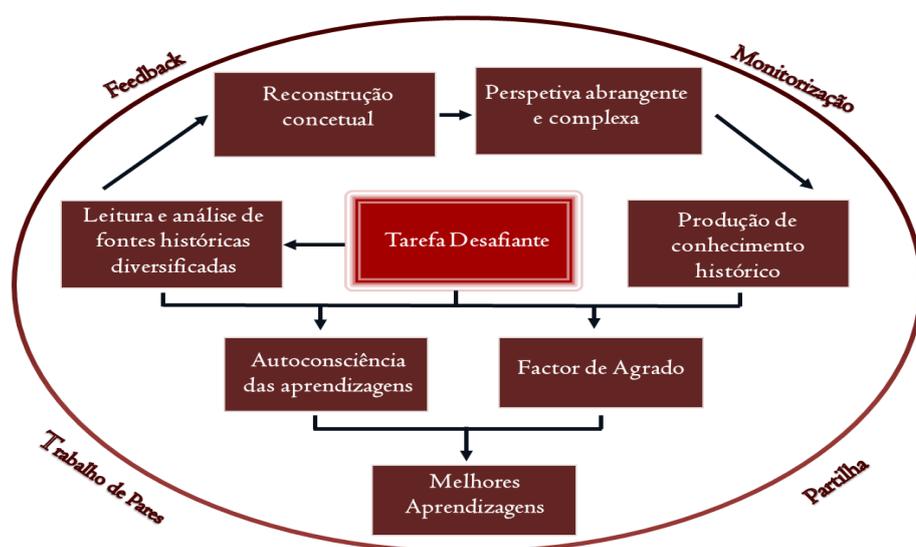
XIV CONGRESSO INTERNACIONAL DAS JORNADAS DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA

EDUCAÇÃO HISTÓRICA: DEBATES CONTEMPORÂNEOS

Desenvolver estratégias como a que adotámos no nosso estudo, nas quais se reforce o saber pensar instruindo de forma direta e explícita o pensamento, poderá ser uma das formas de desenvolvimento do pensamento metacognitivo. A confrontação de fontes históricas diversificadas, a partilha com os colegas e a professora de opiniões por vezes contraditórias contribuiu, cremos nós, para que fossem os próprios alunos a encontrar o erro e a resolver as tarefas propostas.

O processo de aprendizagem que promovemos no nosso estudo parece-nos ter conduzido os alunos à produção de conhecimento histórico de forma ativa, agradável e que por ser devidamente monitorizada favoreceu a metacognição podendo assim vir a surtir efeito no exercício da sua cidadania. Tentámos ilustrar esta interação dos diversos fatores no esquema da figura 1.

Figura1 –Aprendizagem históricaproactiva



Concluimos que cabe ao professor um papel determinante de incentivo e motivação para que nas suas aulas os alunos se sintam predispostos a discutir, questionar, interpretar e discutir criticamente diversos pontos de vista acerca de uma temática. Desta forma poderemos caminhar para uma transformação visível na prática docente, em que haja uma partilha de responsabilidades entre os intervenientes na sala de aula, no sentido de preparar os alunos para a vida responsável e ativa num quadro de uma cidadania democrática.

XIV CONGRESSO INTERNACIONAL DAS JORNADAS DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA

EDUCAÇÃO HISTÓRICA: DEBATES CONTEMPORÂNEOS

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ASHBY, R. e Lee, P. (1987). Children's concepts of empathy and understanding in History. In C. Portal, (Ed.), *The History Curriculum for Teachers* (pp.62-88). Londres: The Falmer Press.

ASHBY, R. (2003). O conceito de evidência histórica: exigências curriculares e concepções dos alunos. *Educação Histórica e Museus. Actas das 2^{as} Jornadas Internacionais de Educação Histórica*, 37-57. Braga: Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.

BARCA, I. (2004). Os jovens portugueses: ideias em história. *Perspetiva*, 22 (2), 381-403.

BARCA, Isabel (2004). Aula oficina: Do projecto à avaliação. In Barca, I., (org.) *Atas das IV Jornadas de Educação Histórica – Para uma Educação Histórica de Qualidade* (pp.131- 144). Braga: Universidade do Minho.

COIMBRA, L. (1987). *Dispersos: II. Filosofia da Ciência*. Lisboa: Editorial Verbo.

COLLINGWOOD, R. G. (1981). *A ideia de história*. Lisboa: Editorial Presença.

COSTA, A. (2007). *Ideias de professores sobre a utilização de fontes dos manuais de História: Um estudo no 3.º ciclo do Ensino Básico*. Tese de Mestrado em Educação Supervisão Pedagógica em Ensino da História. Universidade do Minho.

FERNANDES, D. (1991) Notas sobre os paradigmas de investigação em educação. *Noesis*(18), 64-66.

LEE, P. (1991). Historical Knowledge and the National Curriculum. In Aldrich, R. *History in the National Curriculum* (pp.39-65). Londres: Kogan Page.

LEE, P. (2011). Why learn history? Trad. M^{ae} Auxiliadora Schmidt e Marcelo Fronza. *Educare Revista*, (42), 19-42.

MAGALHÃES, O. (2002). *Concepções de história e de ensino da história - um estudo no Alentejo*. Lisboa: Colibri/CIDEHUS.

NETO, A. J. (1998). *Resolução de problemas em Física – conceitos processos e novas abordagens*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

NÓVOA, A. (2001). Os tempos da escola no espaço Portugal – Brasil - Moçambique: Dez digressões sobre um programa de investigação. *Currículo sem fronteiras*, 1 (2), 131-150.

PATRÍCIO, M.F. (1983). *Teoria da Educação*. Évora: Edição da A.E.U.E.

XIV CONGRESSO INTERNACIONAL DAS JORNADAS DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA

EDUCAÇÃO HISTÓRICA: DEBATES CONTEMPORÂNEOS

TORGAL, L.R. (1996). O Ensino da História in L. R. Torgal, J. A. Mendes, F. Catroga, (Org), *História da História em Portugal*. Lisboa: Círculo de Leitores, pp. 431-489.

