

EDUCAÇÃO HISTÓRICA: PERSPETIVAS DE INVESTIGAÇÃO NACIONAL E INTERNACIONAL

COORD. ISABEL BARCA
LUÍS ALBERTO MARQUES ALVES



CITCEM
CENTRO DE INVESTIGAÇÃO TRANSDISCIPLINAR
CULTURA, ESPAÇO E MEMÓRIA

FICHA TÉCNICA

TÍTULO

Educação Histórica: Perspetivas de Investigação Nacional e Internacional
(XV Congresso das Jornadas Internacionais de Educação Histórica)

COORDENAÇÃO

Isabel Barca

Luís Alberto Marques Alves

EDIÇÃO: CITCEM

Centro de Investigação Transdisciplinar
«Cultura, Espaço e Memória»

DESIGN:

by Scala | Graphic Performance

(de acordo com as normas CITCEM)

ISBN

978-989-8351-60-9

Porto, 2016

Trabalho cofinanciado pelo Fundo Europeu de Desenvolvimento Regional (FEDER) através do COMPETE 2020 – Programa Operacional Competitividade e Internacionalização (POCI) e por fundos nacionais através da FCT, no âmbito do projeto POCI-01-0145-FEDER-007460.



A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO HISTÓRICO POR ALUNOS DO 11º ANO EM CONTEXTO ANGOLANO

ANGELINA AGUIARES¹⁴

ISABEL BARCA¹⁵

RESUMO

Em Angola, e à semelhança das sociedades suas contemporâneas, a Educação constitui uma preocupação predominante. A intenção da aplicabilidade do paradigma construtivista nesse contexto, tal como defende a Lei de Bases do Sistema Educativo angolano, marca os seus primeiros passos.

Neste diapasão, para aplicação dos princípios da investigação da Educação Histórica desenvolveu-se um estudo em contexto de sala de aula, tendo em atenção a construção do pensamento histórico pelos alunos. Para tal, implementou-se uma experiência de “aula oficina” sob o tema “A Partilha da África”, como ambiente para a recolha de dados, e que envolveu várias etapas com o objetivo de refinar instrumentos e procedimentos para a concretização do estudo principal, a fim de compreender a construção do pensamento histórico de jovens angolanos. A experiência de aula que aqui se reporta teve como grupo alvo 15 alunos do 2º ano do II ciclo da área de Ciências Económicas e Jurídicas de uma escola secundária e dois professores estagiários do Instituto Superior de Ciências da Educação da Universidade Katyavala Bwila, em Benguela, Angola. Como técnicas, selecionou-se o inquérito por questionário aos alunos e entrevistas aos professores estagiários. Dentro do método qualitativo, foi feita uma análise indutiva às produções dos alunos e aos dados das entrevistas aos estagiários. Com os dados obtidos, criaram-se categorias de ideias substantivas e de “segunda ordem” em História, tendo em conta a qualidade do pensamento dos alunos e estagiários à luz da epistemologia da História (LEE, 2001) e do paradigma construtivista.

Palavras-chave: *Pensamento Histórico dos alunos; Mudança Conceptual dos Alunos, Aula Construtivista.*

¹⁴ Doutoranda da Universidade do Minho, Portugal, e Docente da Universidade Katyavala Bwila, Angola. aguiaresa@gmail.com.

¹⁵ CIED/U Minho.

INTRODUÇÃO

No quotidiano angolano constata-se mudanças na maior parte dos setores sociais, com particular realce no seu Sistema Educativo. Os professores são convocados a atribuir um novo enfoque ao processo de ensino e aprendizagem. Os novos desafios impostos pela demanda social exigem do professor esforços no aperfeiçoamento das suas práticas letivas e, concomitantemente, respostas com competência às tarefas que lhes são requeridas.

Tal exigência está refletida na Lei de Bases do Sistema de Educação (2001), de Angola, que no seu artigo 1º defende o desenvolvimento como uma construção evolutiva, social e culturalmente mediada, realizada segundo aprendizagens progressivas. É uma conceção baseada no construtivismo, paradigma consensualmente utilizado nas decisões quanto à organização do processo de ensino e aprendizagem, incluindo na enunciação dos seus postulados.

Verifica-se igualmente a vontade política e a necessidade de se efetuar mudanças ao nível concreto do ensino e, conseqüentemente, de se procurar uma abordagem diferente do ato educativo, num contexto de práticas em que as conceções de lecionação são realizadas na base do professor como transmissor de conhecimentos, e em que ainda não se coloca a necessidade de encarar e estudar o aluno como sujeito da sua própria aprendizagem. Para a mudança, são chamados todos os intervenientes do processo de ensino e aprendizagem, visto que a educação é um plano coletivo de formação intelectual, cultural e humana, que encontra na escola o espaço ideal em que a intenção de dar resposta à demanda social se faz evidente (GARCIA, 1999; MACHADO, ALVES & GONÇALVES, 2011). A sociedade perspectiva constantemente aspetos de natureza curricular, ao definir o que espera e pretende da escola, ao clarificar que tipo de homem deseja formar, ao revelar o conjunto de saberes e de valores em que pretende formar as novas gerações. Por conseguinte, a opção pelo paradigma construtivista constitui um passo significativo nas abordagens educativas na realidade angolana. É desafiador, pois pressupõe um árduo trabalho a diferentes níveis não só ao nível do paradigma de ensino mas também, especificamente, ao nível da epistemologia e cognição.

Neste quadro, a “aula oficina” (BARCA, 2004) pode responder a esta intenção, ao propor uma aprendizagem sistemática sem comprometer a apropriação dos conhecimentos fundamentais sobre os temas a serem abordados. Sendo uma visão cognitiva, preocupada com as experiências educativas em contexto, assenta nos seguintes pressupostos: é necessário dar-se voz aos sujeitos e entender os seus pontos de vista, já que a aprendizagem é feita pelos alunos; promove-se a aprendizagem quando as situações-objeto de conhecimento são significativas para o sujeito; sendo o meio social uma fonte de aprendizagem, é necessário considerar as ideias prévias que os sujeitos trazem para a escola. O contexto, a escola, os professores e os pares cooperam na aprendizagem do aluno, pelo que a interação social influencia necessariamente cada sujeito. Portanto,

a aprendizagem é situada e contextualizada por suceder em situações específicas, resultante das variadas influências do contexto combinadas com as características pessoais do sujeito.

Neste sentido, na experiência que aqui se reporta analisam-se conceptualizações individuais dos alunos em torno de “conceitos substantivos”, e que de forma implícita trazem também à luz níveis diferenciados de pensamento histórico ou “conceitos de segunda ordem” (LEE, 2001: 20). São conceitos mais profundos e tácitos do que os conhecimentos substantivos, que podem proporcionar aos formadores pistas para uma mudança conceptual progressiva. Dever-se-á ter sempre em consideração o conhecimento de que a progressão conceptual é ou não gradual em cada aluno, e que a mudança de pensamento pode ocorrer durante a sua formação sem obedecer necessariamente ao grau de escolaridade ou à faixa etária. Note-se que a qualidade da ocorrência da aprendizagem em contexto pode contribuir em muito para o grau de consistência e de elaboração das ideias históricas dos aprendentes.

MÉTODO

No processo de elaboração de uma tese de doutoramento, após a terceira etapa do estudo piloto já implementada espera-se retomar alguns aspetos pertinentes e experimentar novas pistas e sugestões para realizar o estudo final. Nesta terceira etapa piloto do estudo em questão, foram definidos os seguintes objetivos:

- a) analisar a consistência dos resultados obtidos face às questões de investigação;
- b) refinar o método de recolha de dados e a categorização de ideias dos alunos e professores, com vista à implementação do estudo final.

Caraterização da amostra

Nesta etapa do estudo, manteve-se como principal população alvo os alunos a frequentar a Escola Secundária d o II ciclo de Formação Geral em diferentes especialidades. Dentro desta população escolar, a seleção da amostra participante focou-se na única turma de história do 11º ano, constituída por 41 alunos que participaram numa aula oficina e responderam a um questionário. Desta amostra, foram selecionados aleatoriamente 15 questionários para análise, isto é, embora os 41 alunos tenham participado nas tarefas, considerou-se para a presente análise apenas os dados dos quinze primeiros questionários entre os que foram recolhidos. Adicionalmente, foram entrevistados os dois professores estagiários que participaram na realização da aula oficina. De realçar que, apesar de cuidados na amostragem, não se considerou a possibilidade de generalização de resultados até porque um estudo qualitativo não tem tal objetivo.

Técnicas de recolha de dados

À semelhança da segunda etapa do estudo piloto, o itinerário manteve como técnicas de recolha de dados o inquérito por questionário aos alunos e por entrevista aos professores estagiários, bem como a observação direta da experiência de aprendizagem, por parte da investigadora.

Instrumentos

A recolha de dados desenvolveu-se no âmbito duma experiência de “aula oficina”. Para a exequibilidade desta experiência, além dos instrumentos para recolha de dados de investigação, a investigadora conjuntamente com os professores estagiários elaboraram os materiais de planificação do processo de ensino e aprendizagem.

Para recolher dados para análise, as respostas à questão inicial colocada aos alunos na aula funcionaram como base de investigação. Esta questão tinha por base a interpretação de distintas fontes no seu formato e estatuto, designadamente dois mapas, duas pinturas que retratam situações de exploração colonial e uma caricatura sobre a colonização da África (ver anexos). Estas fontes são diversificadas quanto a formato (mapas, ‘pinturas-retrato’, caricaturas) e relativamente aos conteúdos abordados, no sentido de estimular o processo de interpretação de fontes pelos alunos. No entanto, representam apenas pontos de vista europeus, ora eventualmente numa perspetiva descritiva, neutral, ora de crítica do colonialismo.

O Guião de entrevista aos professores estagiários indagava, em linhas gerais, sobre as impressões dos mesmos quanto à aula lecionada, no que diz respeito à metodologia específica e seus resultados concretos para a aprendizagem dos alunos.

Procedimentos de implementação da aula oficina

A aula oficina decorreu com a colaboração de dois professores estagiários, que orientaram os trabalhos numa sequência de dois turnos. A professora investigadora foi anotando os aspetos pertinentes à investigação durante o percurso da aula.

No momento inicial, apresentou-se a professora estagiária que fez esclarecimentos em torno das etapas da metodologia da aula e da dinâmica de atividades a utilizar. A professora informou os alunos de que as aulas seriam gravadas e fotografadas, para evitar a surpresa e a distração durante a experiência¹⁶.

Na sequência da introdução à aula, foi colocada no quadro a questão orientadora com a intenção de recolher as ideias prévias dos alunos. Essa questão orientadora que norteou a aula foi a seguinte: *Que razões motivaram a invasão e partilha da África?*

16 Este procedimento foi devidamente autorizado pelo Diretor da escola em foco.

A questão foi projetada na tela através do *data show*; seguidamente, a professora estagiária fez uma breve introdução ao conteúdo histórico anunciado e 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 pelos alunos folhas de papel devidamente estruturadas e numeradas, para nelas serem registradas as respostas à questão de forma individualizada. Esta atividade dos alunos durou cerca de 10 minutos.

No 2º momento da aula, estabeleceu-se um clima de debate entre os alunos e com a professora estagiária com o objetivo de, posteriormente, se tentar perceber e explorar 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*): fonte 1– Mapa Político de África; fonte 2– Mapa da partilha da África; fonte 3– A Europa demarcando fronteiras em África - 1913 (ver anexo).

Desenvolveu-se um debate em grande grupo-turma, em que os alunos procuraram, pelo cruzamento das três fontes, fundamentar oralmente as suas ideias e confrontar os seus pontos de vista.

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, individualmente, que mensagens transmitiam as fontes interpretadas, durante 20 minutos. Para situar os alunos neste contexto, foram novamente projetadas as três fontes no quadro.

No final da aula, isto é, no 5º momento, a professora estagiária apresentou a conclusão da aula e terminou assim a primeira secção da aula.

Após um breve intervalo de 5 minutos, um professor estagiário retomou a sequência. O professor estagiário lembrou aos estudantes que a modalidade seria a mesma que tinha sido utilizada no primeiro tempo pela professora que o antecedeu.

O professor anotou o assunto no quadro e retomou a exploração do mesmo; neste momento, propôs aos alunos a leitura individual dos textos apresentados anteriormente, incitando-os para o debate entre eles, ao longo de 15 minutos.

No 6º momento, o professor indicou aos alunos que se sentassem em grupos de quatro a cinco para realização de análise de fontes projetadas por *data show* (ver anexo); neste momento, o professor projetou a fonte 4, que retrata o escravo como a base da mão-de-obra nas colónias¹⁷ num período anterior à Partilha de África, em conjunto com a fonte 5, uma crítica à ocupação efetiva da África (ver anexo), e incitou os alunos a interpretarem as fontes e a relacioná-las entre si, através de um debate em grupo e com o professor, durante 15 minutos. Após a discussão, anotaram no papel, de modo individual, as respostas referentes às fontes observadas.

17 Consultado em <http://passadosetempos.blogspot.com/2012/02/seculo-xix-nacionalismo-e-imperialismo.html>, aos 10/09/2014.

Em seguida, o professor estagiário convidou os alunos a redigirem algumas conclusões sobre a questão da partilha da África (como um momento de meta-cognição), durante 25 minutos.

De notar que, com bastante cautela durante toda a aula os professores estagiários evitaram antecipar respostas ou conclusões para que fossem os alunos, mediante as reflexões e discussões realizadas, a mobilizarem competências e registarem as conclusões que obtiveram acerca das questões e fontes trabalhadas em torno do processo de invasão e partilha da África.

A encerrar a aula, o professor estagiário fez alguns comentários finais sobre os resultados das tarefas e apresentou algumas conclusões pertinentes sobre o conteúdo histórico explorado em conjunto.

Análise de dados

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 recolhidos. A análise das ideias dos alunos fez-se através da análise indutiva, tendo em conta a qualidade do pensamento dos alunos à luz da epistemologia da História (LEE, 2001). A técnica da análise indutiva dos dados foi também inspirada, por tentativa, na abordagem da *Grounded Theory*.

Neste texto, apresenta-se a análise dos dados referentes a uma questão colocada aos alunos na fase final da aula como exercício de metacognição, sobre a questão da Invasão e Partilha da África. Face à questão colocada, das respostas dos alunos emergiram as seguintes categorias de conceitos substantivos:

1. **Definição do conceito “Partilha de África”:** respostas que se limitam a descrever o significado de partilha de territórios africanos entre países (europeus).
2. **De escravos a contratados:** respostas que incidiram na situação dos africanos que, após uma fase de escravatura em que não tinham quaisquer direitos, à data do Congresso de Berlim já tinham direito a contrato de trabalho. O conceito de “partilha” tende a apresentar-se alternativo ao conceito histórico de “Partilha de África”.
3. **Ocupação, partilha de territórios e trabalho forçado:** respostas que salientaram a repartição e ocupação dos territórios africanos por países invasores, associadas à manutenção de trabalhos forçados por parte dos africanos.
4. **Razões e situações resultantes da Partilha de África:** respostas que realçam relações causais quanto à Partilha e descrição de situações de exploração dos territórios no terreno.

O quadro 1 apresenta exemplos de respostas relativos às diversas categorias substantivas.

CATEGORIAS	EXEMPLOS
1. DEFINIÇÃO DO CONCEITO "PARTILHA DE ÁFRICA"	A "Entendo por partilha o ato de dividir em partes ou porções. O seu sinónimo é dividir e repartir. É desta forma que vários países dividiram África."
2. OCUPAÇÃO, PARTILHA DE TERRITÓRIOS E TRABALHO FORÇADO	B "Conclui-se que a invasão e a partilha da África baseou-se na exploração do trabalho forçado, como mão-de-obra na área do cultivo da cana-de-açúcar e criação de gado. Também [no congresso de berlim] foram responsáveis na divisão e ocupação de territórios entre países na qual esta exploração servia de partilha de bens e território para cada país."
3. DE ESCRAVOS A CONTRATADOS	C "A fonte 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. Na fonte 5 pude interpretar que a Inglaterra era o centro de todos os países, ou seja todos países giravam em torno da Inglaterra." D "Os escravos quando eram explorados obrigavam-nos 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."
4. RAZÕES E SITUAÇÕES RESULTANTES DA PARTILHA DE ÁFRICA	E "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. 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."

QUADRO 1. EXEMPLOS DE RESPOSTAS DOS ALUNOS SEGUNDO CATEGORIAS DE CONCEITOS SUBSTANTIVOS

Em todas as categorias observa-se conhecimentos sobre o processo de Partilha da África, alguns casos incipientes ou confusos (veja-se, por exemplo, as respostas B e D sobre o conceito de partilha), o que nos permite vislumbrar um quadro da construção de ideias substantivas dos alunos respeitante ao processo em foco.

A questão foi explorada pelos alunos à luz das suas ideias prévias e em consonância com as mensagens das fontes, que interpretaram por vezes de forma inadequada. Os alunos que selecionaram algumas ou todas as fontes que foram trabalhadas em conjunto durante as aulas, porém vincaram a sua perspectiva (africana). Embora procurassem

responder ao que de facto solicitava a questão, os argumentos dos alunos tenderam para a visão de que (quase) só as potências coloniais beneficiaram com o processo de exploração dos territórios africanos. As respostas e visões subjacentes permitem-nos inferir também algo sobre o processo de construção da evidência histórica por estes alunos: tendem a seleccionar apenas algumas fontes para argumentar sobre a partilha da África entre países europeus e as condições de trabalho dos africanos. Além disso, nalguns casos ocorre um cruzamento de algumas fontes e enunciam-se até explicações sobre a situação; noutros casos (que podem coexistir com os primeiros) descrevem-se situações do passado em África, uma a uma de acordo com a sequência das fontes (última parte do exemplo E).

Na análise às respostas dos dois professores estagiários durante a entrevista aplicada após a realização das aulas, emergiram os seguintes constructos: construção de ideias, interpretação de fontes, interação de ideias e metodologia, baseadas na perceção das condições de realização das atividades.

1. Construção de ideias:

Este conceito emerge nas respostas dos professores estagiários como características que apresenta a aula oficina e que é diferente das aulas lecionadas habitualmente.

2. Interpretação de fontes:

Conceito através do qual os professores estagiários expressam que o processo de interpretação de fontes permite o aluno fazer inferências sobre os conteúdos em estudo e construir a sua própria aprendizagem sem que o professor exponha os conteúdos.

3. Interação de ideias:

Conceito a que os professores estagiários se referem quando exprimem que a aula oficina desencadeia uma ação que leva os alunos a estimularem-se uns aos outros durante a experiência em contexto real de aula interativa.

4. Metodologia:

Relação que os professores estagiários estabelecem entre um novo método de ensino e o processo de interpretação de fontes pelos alunos, percebido como novo no contexto de ensino em que se realizou a experiência.

O quadro 2 apresenta exemplos das respostas correspondentes às várias categorias.

QUADRO 2 | EXEMPLOS DAS RESPOSTAS POR CATEGORIAS, QUE EMERGIAM NA ENTREVISTA AOS PROFESSORES ESTAGIÁRIOS

CATEGORIAS	RESPOSTAS DOS PROFESSORES
1. CONSTRUÇÃO DE IDEIAS	“Sobre a aula que acabei de lecionar, é realmente uma aula oficina (construtivista) pois permite a formulação de pensamento e analisar as ideias que se emitem sobre o assunto”.
2. INTERPRETAÇÃO DE FONTES	“Agradou-me 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”.
3. INTERAÇÃO DE IDEIAS	“Nas aulas habituais o professor dita e escreve o conteúdo no quadro e é muito difícil perceber a capacidade de cada um exprimir o que entende na aula. Já a 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.” “Na aula oficina, a aula é ativa, há muita interação de ideias”.
4. METODOLOGIA	“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 nela há”.

Os quatro núcleos de constructos, inferidos por análise indutiva, sugerem que os professores participantes atribuíram sentidos variados à experiência em que colaboraram, e que se revelam adequados aos princípios da educação histórica. Da comparação dos constructos gerados nesta etapa e na etapa anterior (2ª fase do estudo piloto), constatou-se que houve convergências mas, também, uma apropriação mais elaborada nesta 3ª etapa. O Quadro 2 compara as categorias geradas com os dados fornecidos pelos professores nas duas etapas (2ª e 3ª) do estudo piloto.

QUADRO 2. CATEGORIAS DE IDEIAS DOS PROFESSORES NA 2ª E 3ª ETAPA DO ESTUDO PILOTO

CONSTRUCTOS GERADOS NA 2ª ETAPA DO ESTUDO PILOTO	CONSTRUCTOS GERADOS NA 3ª ETAPA DO ESTUDO PILOTO
	CONSTRUÇÃO DE IDEIAS
INTERPRETAÇÃO DE FONTES	INTERPRETAÇÃO DE FONTES
INTERAÇÃO DE IDEIAS	INTERAÇÃO DE IDEIAS
METODOLOGIA	METODOLOGIA

À semelhança da etapa anterior, os professores estagiários conceberam a aula oficina como um modo de provocar mudanças nas práticas letivas, com ênfase nos métodos de interação como condições da aprendizagem autónoma dos alunos, sobretudo direcionada para a interpretação de fontes. Na última etapa, os professores realçam também o princípio da “Construção de ideias”, que é fulcral para a cognição histórica.

CONCLUSÕES PROVISÓRIAS

O estudo ora apresentado remete-nos para uma reflexão em torno das propostas curriculares e metodologias de ensino da História, quanto à necessidade de estabelecer coerência entre princípios enunciados e práticas implementadas.

No processo de análise de respostas dos alunos (fornecidas na fase final da aula) emergiram ideias mais ou menos aproximadas quanto a conceitos substantivos de História sobre a Partilha de África. Os alunos dão sentido ao passado numa perspectiva relacionada com o seu quotidiano, a sua própria história de vida, o que se tem observado também entre crianças e jovens africanos (SANCHES, 2008; KOK, 2012; BARCA, 2015). Mas por vezes esses sentidos encontram-se muito distantes do saber histórico. Neste como noutros estudos, quando fazem um breve ‘retorno ao passado’ alguns jovens deixam transparecer um panorama de miséria, de falta de liberdade e do trabalho na agricultura (sobretudo ligado à cana de açúcar). Ao mesclar as suas ideias prévias com as mensagens das fontes ora apresentam um quadro desprovido de noção de temporalidade (persistência da escravatura até finais do séc. XIX), ora revelam algum sentido de mudança nesse campo. A noção de ocupação e exploração da África por parte de europeus está bem vincada, embora expressões ligadas a conceitos mais restritos como de “partilha da África” sejam frequentemente mal interpretados (mesmo após a sua participação na aula oficina). E, numa perspectiva ‘africanizada’ – talvez acentuada pelo conjunto de fontes apresentado que, - tendem a atribuir ao período de colonização e à escravatura a raiz de toda a desgraça em que a África se encontra mergulhada. As ideias prévias convocaram apenas esses valores no processo de interpretação das fontes. Por isso, como ‘lição’ para o futuro desta investigação específica, entendeu-se ser necessário reorganizar o conjunto de fontes a apresentar aos alunos de molde a considerar também os argumentos do colonizador. Assim, será possível considerar a um nível mais histórico a questão da Partilha de África. Não está em causa a mudança de valores dos jovens; interessa, sim, contribuir para uma fundamentação mais objetiva da sua construção.

Os dados também revelaram, implicitamente, ideias ligadas à construção da evidência. Em relação a este conceito de segunda ordem, notou-se um esforço por parte dos alunos em criar as suas inferências a partir das fontes, tal como foi sugerido pelos professores na aula; contudo, só em alguns casos se observou o recurso às várias fontes disponíveis e, quando foi tentada uma narrativa com base em todas elas, a mesma apareceu algo desconexa. Por exemplo, na resposta E (ver quadro 1), algumas das fontes foram referidas sem uma integração coerente no argumento de síntese. Conclui-se que a interpretação de fontes na aula de História tem de ser reforçada pois só na medida em “os estudantes vão desenvolvendo ideias mais sofisticadas acerca da História como disciplina” poderão “pensar mais eficientemente acerca do conteúdo substantivo” e adquirir “ferramentas intelectuais de que precisam para lidar com a multiplicidade de narrativas históricas

que irão encontrar fora da escola” (LEE, 2008: 20). É claro que a necessidade de reforçar a compreensão histórica dos jovens é vista não só numa perspetiva de formação pessoal como também de desenvolvimento social, seja no plano local e nacional seja à escala humanista e global (BARTON, 2004; LEE, 2004; RÚSEN, 2001; 2007).

Em relação às respostas dadas pelos dois professores estagiários conclui-se que, perante a experiência de aula oficina em que participaram como docentes, concebem esse tipo de aula como uma metodologia que pode induzir algumas mudanças nas práticas letivas, no sentido de criar condições de aprendizagem dos alunos com vista a uma construção pessoal e partilhada de ideias históricas. Os professores aperceberam-se de que assim o aluno é levado a aproximar-se do papel de investigador - no caso concreto, foi instigado a interpretar as fontes, a cruzar informações e a construir as suas próprias narrativas de síntese.

Urge estimular o professor na sua prática docente a envolver os alunos na realização de inferências históricas e na comunicação das suas sínteses através de tarefas concretas, visando a formação de um pensamento histórico mais avançado. Será de realçar que a diversidade de fontes não deve cingir-se ao seu formato enquanto recurso (escrito, visual, musical, audiovisual, de património construído...) e quanto ao seu estatuto (documentos legais, intimistas, historiográficos...) com a simples finalidade de adicionar mais informação. Como refere Lee (2008: 19), para equipar os alunos com ideias que lhes permitam compreender “como nós podemos conhecer o passado e por que é que as narrativas históricas dos historiadores diferem”, o teor das mensagens das fontes deve, sempre que possível e oportuno, acolher também pontos de vista divergentes.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BARCA, I. (2004) – *Aula oficina: Do Projeto à Avaliação*. In BARCA, I., org. - *Para uma educação histórica de qualidade. Atas das Quartas Jornadas Internacionais de Educação Histórica*. Braga: CIEd, Universidade do Minho, pp. 131-144.
- BARCA, I. (2015) – *History and temporal orientation: The views of Portuguese-speaking students*. In CHAPMAN, A. & Wilschut, A., eds. - *Joined-up history: New Directions in History Education Research*. Charlotte, NC: Information Age Publishing, pp. 13-35.
- BARTON, K. (2004) – *Qual a utilidade da História para as crianças? Contributos do ensino de História para a cidadania*. In BARCA, I., org. - *Para uma Educação Histórica de qualidade. Atas das Quartas Jornadas Internacionais de Educação Histórica*. Braga: CIEd, Universidade do Minho, pp. 11-28.
- GARCIA, C. (1999) – *Formação de professores. Para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora.
- KOK, M. (2012) – *Os objectos museológicos e a construção da memória local : um estudo com alunos da 8ª classe da Escola Secundária de Nampula, Moçambique*. Dissertação de mestrado em Ciências da Educação, especialidade em Supervisão na Educação em História e Ciências Sociais, Universidade do Minho.
- LEE, P. (2001) – *Progressão da compreensão dos alunos em História*. In BARCA, I., org. - *Perspetivas em Educação Histórica. Atas das Primeiras Jornadas Internacionais de Educação Histórica*. Braga: CEEP, Universidade do Minho, pp. 13-27.
- LEE, P. (2003) – “*Nós fabricamos carros e eles tinham que andar a pé*”. *Compreensão da vida no passado*. In BARCA, I., org. – *Educação histórica e museus. Atas das Segundas Jornadas Internacionais de Educação Histórica*. Braga: CIEd, Universidade do Minho, pp.19-36.
- LEE, P. (2008) – *Educação histórica, consciência histórica e literacia histórica*. In BARCA, I., org. – *Estudos de Consciência na Europa, América, Ásia e África. Atas das Sétimas Jornadas Internacionais de Educação Histórica* Braga: CIEd, Universidade do Minho, pp. 11-32.
- Lei Nº 13/01, de 31 de Dezembro – publicado no Diário da República. I série – nº65 – *Lei de Bases do Sistema de Educação da República de Angola*. Luanda: Imprensa Nacional.
- MACHADO, A.; ALVES, M. & GONÇALVES, R. (2011) – *Observar e avaliar as práticas docentes*. Santo Tirso: De Facto.
- RÜSEN, J. (2001) – *Razão histórica. Teoria da história: os fundamentos da ciência histórica*. Brasília: UniB.
- RÜSEN, J. (2007) – *História Viva. Teoria da história: formas e funções do conhecimento histórico*. Brasília: UniB.
- SANCHES (2008) – *Ideias dos alunos acerca da significância da História Contemporânea: um estudo com alunos do ensino secundário em Cabo Verde*. Dissertação de mestrado em Educação, área de especialização em Supervisão Pedagógica em Ensino da História, Universidade do Minho.

ANEXOS



ÁFRICA POLÍTICO



DA ESQ. PARA A DIREITA | FONTE 1: MAPA POLÍTICO DA ÁFRICA | FONTE 2: MAPA DA PARTILHA DA ÁFRICA



DA ESQ. PARA A DIREITA | FONTE 3: EUROPA DEMARCANDO FRONTEIRAS EM ÁFRICA — 1913 | FONTE 4: TRABALHO ESCRAVO NAS COLÔNIAS | FONTE 5: A OCUPAÇÃO EFETIVA DA ÁFRICA