

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.



O ENSINO DE HISTÓRIA NO 3º CICLO: OS PROFESSORES ENTRE AS IDEIAS E AS PRÁTICAS

MARIANA LAGARTO⁸

ISABEL BARCA⁹

RESUMO

O foco desta comunicação é a ação dos professores de História na sala de aula e a forma como eles a entendem. Centramo-nos, neste artigo, na ação de uma das professoras do estudo principal deste projeto de investigação sobre a forma como as competências do pensamento histórico estão a ser desenvolvidas e avaliadas em História nas salas de aula do 3º ciclo em Portugal.

Partimos de algumas questões pertinentes:

O que fazem os professores na sala de aula? O que pensam que fazem?

Que importância atribuem à História na formação dos alunos?

Como desenvolvem e avaliam o pensamento histórico dos alunos?

Para responder a estas questões procedeu-se ao cruzamento dos dados das entrevistas dos professores (de 9º ano) com os dados da observação das suas aulas (redigidos em relatórios). Estes dados foram triangulados com as respostas dos alunos das turmas observadas sobre a forma como tinham aprendido História com estes professores.

Da análise qualitativa destes dados têm emergido alguns resultados que parecem ser pertinentes para traçar perfis das diferentes práticas de ensino observadas e para orientar a elaboração de propostas para o desenvolvimento e avaliação de competências históricas. Pretende-se, assim, captar o interesse dos professores para a mudança das suas práticas de ensino e para a sua consciencialização de como a compreensão da mudança em História facilita o desenvolvimento da consciência histórica dos alunos e a sua orientação temporal na sociedade atual.

Palavras-chave: *Interação na Aula; Construtivismo; Concepções de Professores; Metacognição; Competências Históricas.*

⁸ CIED/U Minho. mjslagarto@gmail.com.

⁹ CIED/U Minho.

INTRODUÇÃO

A investigação em educação histórica tem-se centrado na cognição histórica das crianças e jovens e na forma de colocar questões que desenvolvam as competências necessárias a uma aprendizagem significativa.

Esta linha de investigação iniciou-se em Inglaterra, como resposta aos ataques à disciplina de História por parte de quem (seguindo a teoria de desenvolvimento por estádios etários, de Piaget) considerava que o seu saber era demasiado abstrato e complexo para os mais novos. Estudos conduzidos por Shemilt (1980), Dickinson e Lee (1981) e Lee, Ashby e Dickinson (1993), centrados na importância de práticas de ensino adequadas ao trabalho com conceitos metodológicos (ou de segunda ordem) da História, deram origem a uma longa investigação e reflexão sobre o assunto que o livro de Donovan e Bransford (2005) disponibilizou.

Em Portugal, esta linha de investigação foi divulgada a partir da investigação e formação em educação histórica na Universidade do Minho, nomeadamente através de Isabel Barca e de projetos financiados como os de “Consciência Histórica - Teorias e Práticas” I e II, com notória influência do pensamento da ‘escola inglesa’ em cognição histórica e também do filósofo Rösen em torno da ideia de consciência histórica (2001, 2010). Esses projetos, centrados na compreensão dos conceitos metodológicos da disciplina¹⁰, enquanto elementos de uma consciência histórica consistente, forneceram pistas frutuosas para novas práticas do ensino da História, sobretudo quando estas seguem metodologias educativas como, por exemplo, a da “aula-oficina” construtivista (BARCA, 2004). Estes resultados refletiram-se no plano curricular através da visibilidade dada às competências do saber histórico e nas Metas de Aprendizagem de História¹¹ (BARCA *et al*, 2011) e na formação de professores. A pesquisa sobre como os professores se têm apropriado destas ideias, em Portugal, tem sido, no entanto, mais reduzida devido a múltiplos constrangimentos.

Foi este o enfoque dado ao projeto de investigação do qual se apresentam neste artigo alguns dos resultados do estudo principal: compreender a forma como as competências históricas são desenvolvidas e avaliadas nas aulas de História do 3º ciclo, em Portugal, com os objetivos propostos no quadro da formação, e que possam contribuir para a melhoria da reflexão e da ação dos professores e, conseqüentemente, para uma adequada formação da consciência histórica dos jovens. Este enfoque orientou a revisão da literatura para a exploração das relações entre os processos de ensino e aprendizagem e o currículo, a sua articulação com a avaliação e a promoção da autonomia do aluno (ALVES & DE KETELE, 2011; FERNANDES, 2005; PINAR, 2007; ROLDÃO, 2003).

10 Tais como narrativa (Marília Gago), interculturalidade (Júlia Castro), empatia (Glória Solé), significância (Ana Catarina Simão), educação patrimonial (Helena Pinto) e evidência (Helena Veríssimo).

11 Suspensas em 2012 pelo governo de 2011-2015.

Neste artigo analisa-se a interação em aulas de 9º ano, privilegiando-se um momento de boas práticas de ensino, corroboradas pela opinião dos alunos e pela consistência da reflexão da professora.

METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

Partiu-se de três questões: “O que fazem os professores na sala de aula? O que pensam que fazem? Como desenvolvem e avaliam o pensamento histórico dos alunos?” para se poder perceber uma quarta questão: “Que importância atribuem à História na formação dos alunos?”.

A metodologia de investigação utilizada foi inspirada na *Grounded Theory* (CORBIN & STRAUSS, 2008).

Os participantes do estudo principal foram duas professoras e cinquenta e dois alunos de duas turmas de 9º ano de uma escola suburbana da Grande Lisboa. Os alunos tinham idades compreendidas entre os treze e os dezassete anos e as professoras mais de quarenta anos de idade, com uma experiência profissional superior a vinte anos de serviço e com mestrado na área da educação e uma delas com doutoramento.

Num primeiro contacto com as professoras esclareceram-se os objetivos do estudo e garantiu-se a confidencialidade dos participantes através da atribuição de nomes fictícios.

As técnicas de investigação utilizadas foram o inquérito, a observação e as tarefas de papel e lápis. Os instrumentos utilizados no estudo principal foram sendo refinados ao longo de fases anteriores, nomeadamente: a) o questionário e o guião de entrevista (semiestruturada), com vista a uma melhor compreensão das práticas e inerentes opções de ensino e de avaliação, por parte dos professores e, b) as linhas de registo para a observação das aulas, para melhor captar a dinâmica da interação nos diferentes momentos de aula. A tarefa de papel e lápis¹² manteve o formato de ficha de exploração de fontes históricas já usado no estudo piloto, tendo-se refinado as questões para compreender a forma como os alunos entendem a mudança em História e a sua familiaridade com os conteúdos em estudo (no caso, a Guerra Fria). Pediu-se também aos alunos, no final de cada aula, que refletissem sobre o que tinham aprendido e como o tinham feito.

A recolha de dados iniciou-se aquando do primeiro contacto com as professoras, quando se explicaram os objetivos do estudo, pedindo-se que respondessem ao questionário. Nesse contacto marcaram-se também as datas das aulas a observar, pedindo-se às professoras para manterem a sua rotina habitual com a turma na primeira aula, devendo na segunda aula aplicar a tarefa de papel e lápis desenhada para esta fase.

12 Pensada como forma de aceder ao pensamento histórico de todos os alunos, dado que se verificara no estudo exploratório que a dinâmica estabelecida, em algumas aulas, não dava espaço aos alunos menos interventivos.

Durante a observação da interação nas aulas (relativas à II Guerra Mundial e às transformações do mundo no pós-guerra) seguiram-se as linhas de registo definidas, priorizando-se os momentos de atividade, o tipo de questões colocadas e de respostas obtidas, o tempo usado por professores e alunos e as formas de avaliação (sempre que foram visíveis). As tarefas escritas propostas pela investigadora foram realizadas na segunda aula. Imediatamente após a observação de cada aula realizaram-se as entrevistas, seguindo-se um guião semiestruturado. Escolheram-se locais calmos, que possibilitassem a concentração das entrevistadas e a gravação. Seguidamente realizaram-se os relatórios das aulas e a transcrição das entrevistas, tendo sido entregues às participantes para eventuais correções factuais.

Na fase inicial da análise dos dados contabilizou-se o tempo usado por professores e por alunos ao longo da aula, para se perceber como foi feita a gestão do tempo de aula e para se entender melhor a interação estabelecida. Da análise indutiva dos dados e do seu cruzamento foram emergindo categorias, que vão permitir desenhar perfis de interação entre professores e alunos e perfis de práticas de ensino ou de momentos de aula, mais do que perfis de professores, embora revelando as ideias que marcam os professores nas suas práticas.

ANÁLISE DE ALGUNS DADOS

A interação num momento de aula

No presente artigo apenas se aborda um dos momentos (cerca de 25 minutos) da primeira aula observada em que a professora propôs à turma a realização de uma tarefa do manual sobre a questão judaica durante a II Guerra Mundial (anexo 1). A professora apresentou os objetivos da tarefa (compreensão da questão judaica e exploração do conceito do racismo) e definiu claramente as condições da sua realização. Esclareceu que os alunos teriam dez minutos para realizar a tarefa, que a podiam discutir com os seus pares, mas que cada um devia produzir as suas respostas.

Durante a realização da tarefa os alunos discutiram as fontes com os pares, havendo alguns que solicitaram esclarecimentos à professora, revelando uma atitude de questionamento para aprender, sendo tal estimulado pela emissão de um *feedback* orientado para a análise das fontes e não para a resposta única. Apesar de confrontarem as suas respostas com as dos colegas, os alunos redigiram as suas respostas, revelando a maior parte deles atitudes de concentração na tarefa. Por isso, quando no final dos dez minutos incisamente previstos os alunos pediram “só mais um bocadinho para terminar” a professora concedeu-lhes mais 2 minutos.

A professora iniciou a correção da tarefa, pedindo a um aluno que dissesse que título escolhera para o documento 3, tendo este respondido “Superioridade ariana sobre os judeus” e apresentado logo de seguida uma justificação “foi o Hitler que escreveu [o documento] e ele queria mais arianos e queria eliminar os judeus”. Nesta altura a professora perguntou-lhe “Que expressão da fonte sustenta essa ideia?” e o aluno leu a partir da fonte “tendo conquistado o mundo...”. Outro aluno disse que escolhera “Racismo” como título, justificando que foi “por causa da raça ariana”.

A interação estabelecida nesta fase da aula denotou o hábito dos alunos de justificarem as suas respostas, mostrando que sabiam bem quais eram as regras de funcionamento da correção de respostas definidas pela professora. Aliás durante a realização da tarefa um dos alunos recordou a um outro que “é preciso explicar [porque] a prof. vai pedir para explicar”.

Antes de pedir o título da outra fonte, a professora indagou se havia abordagens diferentes: “alguém tem um título completamente diferente?”. Só depois avançou para a correção da tarefa da segunda parte da questão, o título dos doc. 4 e 5, solicitando a resposta a um dos alunos menos interventivos da turma, que disse “crueldade dos campos de concentração”, justificando “devido à execução nas câmaras de gás”.

Nesta altura uma aluna [negra] perguntou “eu seria preservada se o Hitler cá chegasse?” ao que a professora contrapôs “és alta, loira e de olhos azuis?”. A aluna acenou que não e a professora questionou-a “então o que te acontecia?”. A aluna disse que “era morta”, ao que outros alunos retorquiram “podias não ser, se pudesses trabalhar”. Este momento de interação revelou o à vontade dos alunos para colocar questões, bem como a prática da professora de lhes devolver as questões e promover o raciocínio.

Após a correção da questão 2 a professora esclareceu as ideias menos adequadas e sintetizou as ideias avançadas. Os alunos registaram a síntese no caderno, confrontando-a com o que tinham feito. Antes de dar a tarefa por concluída a professora perguntou aos alunos se ainda havia dúvidas.

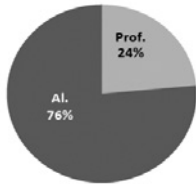
A reflexão da professora sobre este momento

Na entrevista de *follow-up* a professora, ao refletir sobre este momento de aula, referiu a importância de se efetuar uma gestão adequada do tempo e do currículo para se proporcionarem momentos de reflexão e de escrita aos alunos e, isto, independentemente “de os currículos serem extensos e não termos muito tempo”. Como afirmou, tentava em cada aula “que eles tenham uma atividade que envolva a escrita”, porque “Se eu exijo que eles saibam escrever, então também tenho que proporcionar momentos em que eles façam esse exercício, que os obriga a pensar (...), ter que sintetizar as ideias e refletir”.

A professora considerou ainda que as atividades de reflexão e de escrita promovem a concentração e o interesse dos alunos, facilitando o desenvolvimento das competências em História, permitindo aos alunos desenvolver a compreensão histórica através da análise

das fontes: “que eles as olhem [as fontes] com cuidado, que as analisem e consigam a partir delas fazer inferências”. A concessão de tempo em aula era tão fundamental como a devolução das dúvidas à turma para em conjunto tentarem resolver os seus problemas.

O QUADRO I REVELA A FORMA COMO O TEMPO ERA DISTRIBUÍDO EM AULA:



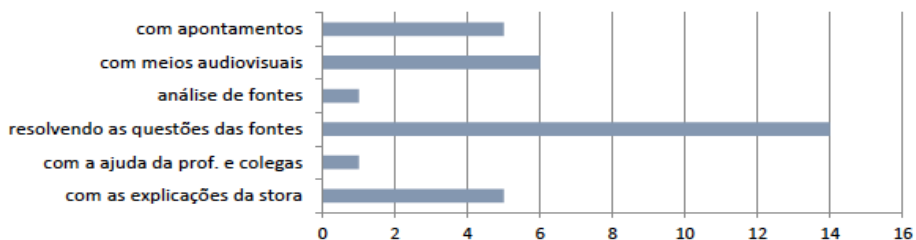
QUADRO I: OS DADOS DO GRÁFICO MOSTRAM A GESTÃO DO TEMPO FEITA PELA PROFESSORA NESTE MOMENTO DE AULA:

- Os alunos usam o seu tempo na interpretação das fontes, na discussão e elaboração de respostas e na correção;
- A professora usa o seu tempo para esclarecer as ideias menos válidas e para orientar o esforço de síntese.

Esta professora reconheceu ainda a importância da formação na melhoria do seu desempenho profissional. Como ela assumia uma postura de “questionamento muito grande” sobre as suas práticas, tal atitude levava-a a frequentar ações de formação em educação histórica, onde teve a “possibilidade de contactar com a investigação que tem sido feita a esse nível”, o que segundo ela se revelou uma mais valia porque “este é o conhecimento específico que eu devo ter como professora de História, no que diz respeito à didática da História e que não tem nada a ver com as noções e os conceitos que nós tivemos na nossa formação após a licenciatura, na formação profissional”. Refira-se ainda que esta professora fez um mestrado relacionado com a profissionalidade dos professores.

A reflexão dos alunos como ato de metacognição

Da análise das respostas dos alunos sobre a forma como aprendiam emergiram várias ideias que mostravam que a maior parte dos alunos reconheceu que aprendia através do trabalho realizado em aula, como se pode observar no Quadro II.



A Alexandra (15 anos) salientou que “A forma como aprendemos é boa, resolvendo exercícios aprende-se muito” e a Elisa (14 anos) que “Como discutimos na sala sobre as coisas, elas ficam interessantes”.

Note-se, no entanto, que havia alunos que valorizavam as explicações da professora e o grupo que valoriza os apontamentos como forma de aprendizagem corresponde ao grupo de alunos que na sala de aula tomava apontamentos sobre o que estava a ser tratado. Alguns alunos salientaram ainda a importância dos audiovisuais.

CONCLUSÕES PROVISÓRIAS

O momento de interação observado constituiu uma das boas práticas observadas neste projeto, mostrando que através da articulação de conteúdos e competências com uma avaliação formativa de matriz construtivista se desenvolveram, simultaneamente, competências em História e trabalharam conteúdos e conceitos substantivos.

Esta tarefa foi pensada pelas professoras com base na convicção de que para os alunos desenvolverem competências em história, nomeadamente as de interpretação e análise de fontes históricas, precisam de tempo para refletir e para escrever. Esta prática aproximou-se da metodologia da aula-oficina descrita por Barca (2004) e dos princípios da avaliação formativa (FERNANDES, 2005), considerando-se fundamentais para o seu sucesso: a) os momentos de clarificação das condições de realização da tarefa, porque tal permitiu aos alunos saber o que fazer e, mais importante ainda, como o fazer, ou seja, sabiam que procedimentos metodológicos eram necessários para realizar a tarefa; b) a possibilidade da troca de ideias entre pares durante a tarefa, facilitando o desenvolvimento das competências de comunicação, argumentação e de produção (individual) de respostas escritas; c) o tipo de *feedback* fornecido pela professora; d) a abertura da professora à negociação de tempo para a conclusão da tarefa; e) a estratégia, usada pela professora na correção, de pedir a fundamentação de cada resposta; e f) a integração dos contributos mais significativos dos alunos e o esclarecimento dos menos válidos no momento de síntese.

Este conjunto de práticas pareceu contribuir para uma aprendizagem mais eficaz e para uma participação mais ativa dos alunos, que não revelaram problemas em colocar as suas dúvidas, por saberem que estas seriam esclarecidas e os seus esforços valorizados.

Importante é salientar que o à vontade com que os alunos (inclusive os menos interventivos) participaram na tarefa e no momento de correção revelou que estavam habituados a justificar as suas ideias. Esta prática revelou-se ainda um instrumento eficaz para aceder o raciocínio histórico dos alunos e para o avaliar.

Os dados relativos a este momento de aula revelaram ainda outro aspeto fundamental: a (re)utilização feita pela professora dos conhecimentos adquiridos na formação sobre educação histórica e no seu mestrado, pois articulou conhecimento substantivo e conhecimento profissional dentro de um enquadramento curricular que lhe permitisse desenvolver competências históricas nos alunos. Segundo ela o segredo reside na gestão do tempo e do currículo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALVES, P. & DE KETELE, J.-M., orgs. (2011) – *Do currículo da avaliação. Da avaliação ao currículo*. Porto: Porto Editora.
- BARCA, I. (2000) – *O Pensamento Histórico dos Jovens*. Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia, Universidade do Minho.
- BARCA, I. (2004) – *Aula Oficina: Do Projecto à Avaliação*. In BARCA, I., org. – *Para uma Educação Histórica de Qualidade: Actas das Quartas Jornadas Internacionais de Educação Histórica*. Braga: Universidade do Minho, pp. 131-144.
- BARCA, I. (2011) – *La evaluación de los aprendizajes en historia*. In MIRALLES, P.; MOLINA, S.; SANTISTEBAN, A., eds. – *La evaluación en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales*. Murcia: Asociación de Profesores Universitarios de Didáctica de las Ciencias Sociales, vol. I, pp. 107-122.
- CORBIN, J. & STRAUSS, A. (2008) – *Basics of qualitative research. Techniques and procedures for Developing Grounded Theory*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- DICKINSON, A. & LEE, P. (1981) – *History teaching and historical understanding*. London: Heinemann.
- DONOVAN, M. S. & BRANSFORD, J. D. (2005) – *How students learn: History, Mathematics and Science in the classroom. Committee on How People Learn, A Targeted Report for Teachers. Division of Behavioral and Social Sciences and Education*. Washington, DC: The National Academies Press.
- FERNANDES, D. (2005) – *Avaliação das aprendizagens: desafios às teorias, práticas e políticas*. Cacém: Texto Editora.
- LEE, P.; ASHBY, R.; DICKINSON, A. (1993) – *Progression in Children's Ideas about History. Project CHATA (Concepts of History and Teaching Approaches: 7 to 14). Draft*. Acedido em 23 de julho de 2015: <https://eric.ed.gov/?q=peter+lee+chata&id=ED388531>
- PINAR, W. (2007) – *O que é a Teoria do Currículo?* Porto: Porto Editora.
- ROLDÃO, M. (2003) – *Gestão do Currículo e avaliação de competências – as questões dos professores*. Lisboa: Editorial Presença.
- RÜSEN, J. (2001) – *Razão histórica*. Brasília: Editora Universidade de Brasília.
- RÜSEN, J. (2010) – *Jorn Rüsen e o ensino da História*. Curitiba: Editora UFPR.
- SHEMILT, D. (1980) – *History 13-16: Evaluation Study*. Edinburgh: Holmes McDougall.

ANEXO 1: TAREFA

IN OLIVEIRA, ANA; CANTANHEDE, FRANCISCO; CATARINO, ISABEL; TORRÃO, PAULA (2008)
 NOVO HISTÓRIA, 9º ANO. TEXTO EDITORA, P. 117.

3. A cultura e a civilização humanas estão, neste continente, indissolúvelmente, ligadas à existência do Ariano. (...) A concepção racista corresponde à vontade mais profunda da natureza ao restabelecer o progresso pela selecção. Assim, um dia, uma Humanidade melhor, tendo conquistado o mundo, verá abrir-se livremente para si todos os domínios da actividade. (...) O Judeu forma o mais marcante contraste com o Ariano. (...)

Adolf Hitler, *Mein Kampf*, 1925
(adaptado).



5. Em Auschwitz, pelo menos dois milhões e meio de pessoas foram mortas nas câmaras de gás e outro meio milhão morreu de fome e doenças. (...) Lá trabalhavam dois médicos das SS que examinavam todos os que chegavam ao campo. (...) Os aptos para o trabalho ficavam no campo, os outros eram enviados para as câmaras. As crianças de pouca idade eram sempre enviadas para a morte, visto que não podiam trabalhar.

Declaração de Rudolf Franz Höss no Julgamento de Nuremberga, 1946
(adaptado).

4. Prisioneiros num campo de concentração.

TRABALHAR AS FONTES

1. Dá um título ao documento 3 e outro aos documentos 4 e 5.
2. Relaciona a informação do documento 3 com a dos documentos 4 e 5.