

O 25 de abril:

**-Representações de alunos do Agrupamento de Escolas de Albergaria-
a-Velha**

Paulo Bernardo de Magalhães Pacheco

Abril 2024

AGRADECIMENTOS

Ao terminar este estudo, ao longo de um processo que sofreu vários constrangimentos, importa agradecer o apoio e a colaboração de algumas pessoas, que sem elas seria difícil torná-lo realidade:

-Às professoras bibliotecárias, da Escola Secundária, Anabela Alves e da Escola Básica, Carla Araújo. Foram elas que entregaram questionários e os recolheram, junto de docentes do 1º CEB e do 2º CEB;

-Aos docentes que deram algum tempo das suas aulas para que os alunos se pudessem manifestar, relativamente ao assunto em estudo;

-Aos docentes de História do Agrupamento pelo interesse manifestado pelo estudo;

-Aos alunos que de forma despretensiosa responderam ao questionário solicitado;

-À Professora Carla Carvalho;

-Ao Diretor do Agrupamento de Escolas que anuiu com o projeto de estudo, compreendendo a sua pertinência, no ano em que se perfazem 50 anos da passagem do 25 de abril de 1974.

RESUMO

O presente artigo versa sobre as representações dos alunos do nosso Agrupamento de Escolas e sobre um período da história de Portugal importante e que marcou a vida de várias gerações. A ditadura do Estado Novo e o período que se lhe segue até aos nossos dias deixa marcas que se prolongam no tempo e no espaço. As gerações que frequentam as nossas escolas são fruto de uma geração, em que ela própria já nasceu e cresceu num Portugal democrático. E numa altura em que se comemoram os primeiros cinquenta anos da Revolução do 25 de abril de 1974, seria importante avaliar as representações dos nossos alunos sobre todo este período de tempo, partindo do presente e das vivências democráticas para o passado do Estado Novo, em que a democracia era apenas uma miragem. Assim, partindo desta constatação, desenharam-se duas simples questões:

1. Quais as ideias que associas ao período antes do 25 de abril de 1974?
2. Quais as ideias e transformações que associas ao período que se vive após o 25 de abril de 1974 até à atualidade?

Este estudo adotou características de um estudo de caso de natureza descritiva e qualitativa, cuja amostra incidiu sobre o universo de alunos terminais de ciclo: 4º, 6º, 9º e 12º anos que frequentavam o Agrupamento de Escolas de Albergaria-a-Velha.

Os dados recolhidos foram tratados de forma quantitativa e qualitativa, partindo das ideias expressas pelos nossos respondentes. Os alunos do 4º ano apresentaram, comparativamente aos de outros ciclos, menos ideias sobre os períodos em causa, naturalmente, fruto de aprendizagens essenciais mais simples, contrariamente ao aumento de ideias que os alunos dos 6º, mas sobretudo, 9º e 12º anos, fruto da sua maior abstração, mas também fruto de um conjunto de mais aprendizagens que se vão efetuando ao longo dos referidos ciclos de estudos: 2º, 3º ciclo e ensino secundário.

Assumimos que para o assunto em estudo é importante que a História, enquanto disciplina ganhe mais protagonismo e até centralidade nos currículos escolares, para que se possam abordar, refletir e levar a um espírito cada vez mais crítico por parte dos nossos alunos, sobre temáticas como a que aqui apresentámos: o antes e o depois do 25 de abril. A reforçar esta ideia, o facto de termos nas nossas escolas, cada vez mais alunos de proveniências geográficas cada vez mais distintas, os quais, deverão ter uma maior consciencialização da história do país que os recebem e das suas mudanças efetivas, numa

perspetiva construtivista em que o conhecimento do passado assuma o protagonismo necessário, de modo a que se possa conhecer melhor o presente e, de certa forma, podermos perspetivar o futuro

Palavras-chave: Representações, Alunos, Ensino e Aprendizagem da História, 25 de abril.

ABSTRACT

This article is about the students' concepts regarding life before and after the 25th of April. The dictatorship of the *Estado Novo* and the period that followed it until nowadays, leaving marks that last in time and space. The generations that attend our schools are the result of a generation, in which they were born and raised, that is, in a democratic Portugal. And at a time when the first fifty years of the Revolution of April 25, 1974 are being celebrated, it would be important to evaluate our students' representations of this entire period of time. Having that in mind, starting from the present and to the democratic experiences to the past of the *Estado Novo*, in that time democracy was just a mirage. Regarding this aim, we drew up, two simple questions:

1. What ideas do you associate with the period before April 25, 1974?
2. What ideas and transformations do you associate with the period after April 25, 1974 until today?

This research adopted characteristics of a case study of a descriptive and qualitative nature, whose sample focused on the universe of students finishing the 4th, 6th, 9th and 12th years, who attended the Agrupamento de Escolas de Albergaria-a-Velha.

The data collected was treated quantitatively and qualitatively, based on the ideas expressed by our public. Students in the 4th year presented, compared to those in other cycles, fewer ideas about the periods in question; obviously, as a result of simpler essential learning, contrary to the increase in ideas that students in the 6th. However, the 9th and 12th years, as a result of their greater abstraction, but also as a result of a set of further learning that takes place throughout the different study cycles: 2nd, 3rd cycle and secondary education.

We assume that for this subject, it is important that History, as a subject, gains more importance and even centrality in school curricula, so that we can approach, reflect and lead to an increasingly critical spirit, in topics such as topics those we present here, before and after April 25th. Reinforcing this idea, the fact that we have in our schools more and more students from different geographical origins, who should have a greater awareness of the history of the country that hosts them and its effective changes, from a constructivist perspective in that knowledge of the past assumes the necessary

importance, so that we can better understand the present and, in a certain way, be able to anticipate the future.

Keywords: Representations, Students, History teaching and learning, April 25th.

Sumário

Introdução	8
1. O domínio das representações	9
2. As representações dos professores sobre o ensino e a aprendizagem da história	11
3. As representações dos alunos sobre os professores e a aprendizagem da história	15
4. O ensino e a aprendizagem da história	19
4.1. Os contributos da investigação	20
5. Metodologia de investigação	
5.1. Objetivo do estudo	25
5.2. Contexto de implementação: escolar e curricular	25
5.2.1 O Agrupamento	25
5.2.2 A disciplina de História	27
5.3. A amostra	28
5.4. Instrumento de recolha de dados e metodologias de análise	30
5.5. O questionário aos alunos	31
6. Conclusão	42
6.1. Limitações e outras hipóteses de estudo	47
Bibliografia	49
Anexos	58

Introdução

O atual momento que vivemos evidencia todo o tipo de transformações associadas à mudança com carácter de efemeridade e de um tempo rápido. Podemos referir as mudanças políticas, económicas, sociais, técnicas e tecnológicas, que afetam todos os sectores, atividades e todos os seus intervenientes, numa época cada vez mais globalizada. É neste contexto que a escola e os seus atores se inserem. Nesta aceção, poderemos invocar Magalhães (2002: 59), ao referir que:

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

É na escola e no seu currículo que estas mudanças se fazem sentir. Importa, por isso, que todos nós acompanhem as mudanças, de modo a não perdermos nada na nossa caminhada rumo ao futuro. Contudo, importa mantermos sempre uma postura reflexiva sobre tudo o que vai acontecendo e vivendo, não ignorando o passado, seja ele mais recente ou mais afastado. É nesta perspetiva que no atual ano letivo de 2023/ 2024 se comemoram os 50 anos da revolução de abril de 1974. Assim, atendendo a que a atual geração escolar do ensino básico e secundário, bem como os seus ascendentes já nasceu e cresceu em plena democracia impulsionou-nos a refletir sobre a herança destes últimos 50 anos e o que poderá ter contribuído para a construção de um conjunto de representações relativas ao antes e depois de abril de 1974. Para este longo período de tempo, para que se façam juízos de valor e até uma avaliação sobre ele, importa atender os contributos das pessoas com quem os nossos alunos se cruzam, bem como o papel de algumas disciplinas e dos seus currículos que vão contribuindo para a construção de um conjunto de representações sobre a época em análise. Assim, de uma forma simplista decidimos realizar um estudo sobre as ideias/ representações ligadas ao período, antes e depois de abril, procurando respostas para as seguintes questões:

- 1. Quais as ideias associadas ao período antes do 25 de abril de 1974?**
- 2. Quais as ideias e transformações associadas ao período que se vive após o 25 de abril de 1974 até à atualidade?**

1. O DOMÍNIO DAS REPRESENTAÇÕES

Ao abordar-se as representações importa mobilizar estudos das investigações em Representações Sociais ligados à História e à Educação histórica.

Ora, o conhecimento do sujeito acaba por ser reconhecido como uma construção que se considera dinâmica, complexa e aberta, qualquer que seja a sua terminologia definidora. As Representações acabam por ser quadros de referência enformadores e explicativos da assunção de determinados discursos, práticas e valores, contextualizados numa cultura, sociedade ou civilização específicas. Segundo Rabelo (2007: 648), «fugir das representações é impossível», até porque «são elementos simbólicos que os indivíduos expressam mediante o uso de palavras e gestos. No caso do uso de palavras, utilizando-se da linguagem oral ou escrita, os indivíduos explicitam conhecimentos, opiniões, sentimentos conscientes ou inconscientes, emoções, crenças, valores, pensamentos absorvidos» (Franco et al. 2007: 696).

Assim, partindo do pressuposto que todos os indivíduos integrados na sociedade e nas relações entre si, em articulação com todas as estruturas e organizações sociais, geram atitudes e comportamentos nas suas diferentes interações e que resultam de inúmeras influências ao longo do processo socializador de cada um. E estas influências surgem das interações no contexto familiar, profissional, escolar, entre outros, que acabam por afetar, por exemplo, as relações socioafetivas. Assim sendo, «a representação tem incidências diretas sobre o comportamento social e a organização do grupo» (Jodelet, 1990:358), pondo «em relação processos simbólicos e condutas» (Op. cit:364). Por isso, podemos falar de representações e conjunto de representações como visões do mundo, em que se «articulam sempre elementos sociais e institucionais» (Benavente, 1990:154). Jodelet (Op. cit.) apresenta a «representação com cinco características fundamentais: ela é sempre representação dum objeto; tem um carácter imagético; tem um carácter simbólico e significante; tem um carácter construtivo; tem um carácter autónomo e criativo». São estas características que permitem «uma maneira de interpretar e de pensar a nossa realidade quotidiana», e «as representações que possuímos dos factos podem, de algum modo, explicar e influenciar o comportamento de cada um e a forma como se implica» (Dâmaso, 1996: 55), traduzindo, «pois, o modo de ser e de estar do sujeito e explicitam os seus sistemas de referência» (Op. cit: 56). Sá (1996:31), citando Moscovici, define

representações sociais como «um conjunto de conceitos, proposições e explicações originado na vida quotidiana no curso de comunicações interpessoais. Elas são equivalentes em nossa sociedade, dos mitos e sistemas de crenças das sociedades tradicionais; podem também ser vistas como a versão contemporânea do senso comum». Por outro lado, Vala (1993:357), considera que as representações sociais «são um produto das interações e dos fenómenos de comunicação no interior de um grupo social», sendo reflexos de toda a vida desse grupo nas suas múltiplas dimensões. Por outro lado, designa-as também como «uma forma de conhecimento específico. E são estas representações que se constituem como referências, segundo as quais os sujeitos analisam e interpretam tudo quanto os rodeiam, revelando-se nos seus discursos, práticas e comportamentos, afetando as relações entre si e os atores que fazem parte das organizações onde se inserem ou com que têm de se relacionar. Antunes (2007: 609) considera que «as representações definem, condicionam e orientam a interpretação do sujeito face à realidade e aos objetos sociais e moldam os seus comportamentos e o sistema de relações com outros sujeitos e com os objetos». Sanchez (2010), por outro lado, apresenta, como funções das representações sociais, a cognitiva, a de interpretação e de construção da realidade, a de orientação das condutas e dos comportamentos, a identitária, e a de justificação das práticas¹. As representações justificam, assim, as tomadas de posição e os comportamentos, desencadeados individualmente e em grupo.

Em suma, tudo o que envolve o campo representacional, acaba por afetar o sujeito inserido em qualquer espaço individual, ou coletivo, tal como a escola. Cremos por isso, que as representações afetam ou condicionam as conceções e práticas do ensino e aprendizagem de professores e alunos já que, e segundo Benavente (1990: 239), «estudar a questão das representações sociais na escola equivale a falar de universos culturais, porque as representações da profissão e dos alunos falam-nos de quadros de referência culturais e ideológicos nos quais essas representações tomam sentido e que ultrapassam o quadro escolar - o discurso individual». É no âmbito escolar que as representações dos alunos e dos professores se confrontam, uma vez que estas, como quadros de referência justificam, por exemplo, determinados tipos de práticas.

¹ Cfs. O sítio: http://www.serpsy.org/formation_debat/mariodile_5.html. (agosto de 2010) in S.E.R.Psy: Soins Etude et Recherche en Psychiatrie.

2. AS REPRESENTAÇÕES DOS PROFESSORES SOBRE O ENSINO E A APRENDIZAGEM DA HISTÓRIA

Atendendo ao nosso estudo, importa invocar outros quadros teóricos de sustentação a que recorremos, ligados aos estudos em Educação Histórica, preocupados em investigar as concepções que os professores e alunos constroem sobre a natureza específica do saber histórico, atribuindo-lhe significância histórica, para além dos discursos e práticas que vivenciam aquando do processo de ensino e aprendizagem da disciplina de História. Poderíamos aqui invocar os estudos de Melo, 2003; 2009; Fernandes, A., 2002; Alves, M. O., 2007; Costa, M. A., 2007; Ferreira, A.E. A., 2005; Moreira, M. G., 2004; Magalhães, O., 2002; 2003, Pacheco, P. (2009, 2014). Todos estes estudos acabam por defender que «o ensino e aprendizagem da História devem privilegiar o envolvimento dos alunos na construção do conhecimento histórico, objetivo que só pode ser cumprido se os alunos adotarem uma postura crítica face aos programas e aos manuais escolares; - a prática de estratégias ativas (aulas – oficinas); - e o desenvolvimento de competências de autoavaliação e meta compreensão processual», (Melo, 2004: 88).

À partida, reconhece-se que as representações dos professores e dos alunos se sustentam simultaneamente, na memória coletiva educativa e escolar, e nos conhecimentos idiossincráticos e experienciais que vão sendo (re)construídos, enquanto sujeitos docentes e discentes. Assim, neste contexto, Cabecinhas et al. (2006: 6) consideram «a distinção entre diferentes tipos de memória: memória interna, pessoal ou autobiográfica; memória social ou coletiva; e memória histórica». Relativamente à memória coletiva, estes investigadores apontam similitudes entre o seu estudo e o das representações sociais, afirmando que «a teoria das representações sociais é uma ferramenta fundamental para compreender como as memórias históricas são construídas, como são partilhadas pelos indivíduos e grupos, e quais as suas funções políticas e ideológicas» (Op. cit: 8).

Para o nosso estudo, temos que ter em conta vários aspetos relativos à História, enquanto disciplina científica, congregadora e aglutinadora de várias concepções. É imperativo, por isso, que se tenha uma perceção do passado (Pais (1999: 1), já que «sem consciência histórica sobre o nosso passado (e antepassados ...) não perceberíamos quem somos». E mais, «o estudo das formas de consciência histórica é uma forma de

conhecimento que nos permite descobrir como os indivíduos vivem com os “fantasmas” do passado e, simultaneamente, os utilizam como forma de conhecimento. O que está presente na consciência histórica é fruto de múltiplas representações. São essas representações que dão sentido à História». Outro dos contributos sobre esta matéria, na aceção da Alves (2006: 41), refere que «A consciência histórica é formada pela soma de operações mentais que possibilitam aos seres humanos interpretar sua relação com as transformações do mundo e de si mesmos, de forma a se orientarem praticamente no tempo».

O professor tem um papel preponderante como responsável por tentar fazer desenvolver esta consciência histórica, por parte dos seus discentes. Trata-se de uma tarefa cada vez mais difícil, atendendo à fase que o ensino português atingiu com sua a “democratização” alargada, quer aos pais e encarregados de educação, quer aos alunos, que neste momento já vivem num sistema em que o ensino básico foi alargado ao 12º ano de escolaridade e até aos 18 anos. A este respeito importa salientar aquilo que Queirós, Gomes e Silva (2006: 146) referem: «face a populações educativas cada vez mais diversificadas que frequentam atualmente as escolas, é crucial que atitudes reflexivas e de pesquisa façam parte integrante do quotidiano dos professores». É no seu papel enquanto docentes que as suas representações acabam por se confrontar com as dos alunos e até com os dos respetivos pais e encarregados de educação, que cada vez mais interagem com a escola e com todos os seus atores. A este respeito, Benavente (1990: 239) considera que «Estudar a questão das representações sociais na escola equivale a falar de universos culturais, porque as representações da profissão e dos alunos falam-nos de quadros de referência culturais e ideológicos nos quais essas representações tomam sentido e que ultrapassam o quadro escolar - o discurso individual». São estas representações que justificam atitudes e comportamentos, na medida em que aceites como quadros de referência que são, a qualquer momento, no desempenho dos diferentes papéis, todos se podem confrontar resultantes, por exemplo, das idiossincrasias de cada grupo. Esta realidade leva Teixeira (2004: 12) a referir que, «os conteúdos na aula de História têm que ser trabalhados a partir das representações iniciais dos alunos. Estas evoluirão com a ajuda do professor que terá de estar atento às conceptualizações dos alunos antes da aprendizagem, e à sua evolução no decorrer do processo. Os conteúdos não podem ser ensinados como uma amálgama de factos à espera de serem absorvidos passivamente pelos alunos». Importa que os professores fomentem e facultem aos alunos «experiências

de aprendizagem com sentido histórico» (Op. Cit: 14), dando-lhes os instrumentos imprescindíveis para nortearem as suas aprendizagens, pela compreensão dos factos. Siman (2003:2), partindo da realidade brasileira e das alterações que o sistema vai impondo pela legislação, por exemplo, considera ser cada vez mais desafiante aos docentes elaborarem «estratégias didáticas que favoreçam aos sujeitos/aprendizes desconstruírem e reconstruírem representações constitutivas de suas identidades sociais», porque, segundo ela, as salas de aula possibilitam a confrontação de «pelo menos duas espécies de culturas. Uma vinculada ao quotidiano dos alunos – às suas representações sociais e, portanto, ligada ao senso -comum, e uma segunda que tem na professora a sua representante máxima: a cultura científica» (Op. Cit: 7). Depreende-se daqui que se quisermos que os nossos discentes se apropriem da memória coletiva de um determinado momento, ou época histórica, não se podem descuidar as representações de que possuem, de modo a que se desconstruam algumas ideias erradas associadas à volta de ideias tácitas. Em termos terminológicos, poderemos invocar aqui Melo (2003; 2009) que relativamente às representações refere que «O conhecimento tácito substantivo histórico é um conjunto de proposições que versam aspetos da História, construídas a partir de uma pluralidade de experiências pessoais idiossincráticas e sociais, e/ ou mediatizadas pela fruição de artefactos expressivos e comunicativos. O adjectivante tácito deve-se ao facto de os indivíduos não reconhecerem esse conhecimento como independente ou concorrente do conhecimento científico ou curricular». Assim sendo, tendo por base o que a mesma autora refere (Melo, 2004: 88) será imprescindível reconhecer o contributo de todo o tipo de saberes, sejam eles tácitos, históricos ou até de outras disciplinas «para que contribuam para a construção crescentemente sofisticada de um quadro narrativo histórico global». Claro que este conhecimento tácito, por vezes se confronta com o conhecimento científico e formal, neste caso, da história. Assim, concordamos com Morais (2005: 122), quando se parte «deste pressuposto, poderá afirmar-se que as ideias tácitas (representações, conhecimentos prévios ou concepções alternativas, como aparecem denominadas, assumem grande relevância neste tipo de abordagem, uma vez que todo o processo de aprendizagem implica que o “aprendente” recorra aos seus esquemas pessoais, quando está perante uma nova informação ou quando enfrenta uma situação que tenta compreender». Perante o exposto, e no que ao conhecimento histórico diz respeito e à sua explicação será sempre provisória, pois se reduzirmos a aprendizagem da História a «um reportório de factos, datas e acontecimentos, redundará forçosamente num afastamento progressivo dos alunos (e mesmo, eventualmente, dos professores) da disciplina, além de

corresponder a uma concepção reducionista do ensino da História». (Magalhães (2002: 76). Cada vez mais, na atualidade, o ensino da História está associado ao modelo construtivista, em que o aluno constrói é o co(construtor) do seu próprio caminho, tal como refere Gomes (2010: 7), «o professor deixou de ser visto como o detentor do saber, como aquele que ensina, e passou a ser considerado como alguém que ajuda a aprender». O professor passa a ser para o aluno, um orientador e tutor, “iluminando” o caminho, dando-lhe as asas que lhe permitirá voar. Segundo Cooper (2004: 55-56), o professor deve privilegiar «[...]uma aprendizagem ativa e construtivista, através da resolução de problemas» que «permite aos alunos operar sobre as experiências próprias e constructos mentais, aprender através dos sentidos – sentir, tocar, ver, aplicar a aprendizagem a novos contextos de modo a tornar os factos menos “maçudos” e integrar a aprendizagem sem fronteiras entre disciplinas, focando o interesse das crianças e o desenvolvimento holístico – emocional, social e cognitivo». A reflexão sobre a atividade pedagógica trouxe para a ordem do dia que deve ser valorizado o conhecimento tácito histórico dos professores e dos alunos, quer nos respetivos discursos, quer nas suas práticas que é necessário discutir a significância histórica que se atribui aos diferentes acontecimentos históricos, que pode naturalmente, variar de indivíduo para indivíduo, de narrativa para narrativa, seja ela de que natureza for (historiográfica, escolar, mediática...) (Cercadillo, 2000).

Os professores têm cada vez mais um papel preponderante no processo de ensino e de aprendizagem, ao ponto de Lee (2003: 28) referir que «tal como os cães pastor podem mudar os trajetos que as ovelhas tomaram, assim ensinar pode mudar a forma como as crianças desenvolvem as suas ideias». Daqui decorre a possibilidade de podermos fazer dos nossos alunos verdadeiramente historiadores. É neste âmbito que a Educação Histórica tem vindo a apresentar estudos relacionados, entre outros, com a empatia, a causalidade, a cognição histórica, a evidência ou mesmo, a metodologia. Por exemplo, de entre vários estudos, no que concerne à empatia histórica, poderemos aqui invocar Almeida (2019: 2) que ela «não aspira [...] a que os alunos sintam o mesmo que o ator histórico (até porque isso será impossível), mas antes que consigam entender as suas ações e motivações dentro daquele determinado contexto».

A empatia histórica é pertinente na medida que auxilia os alunos a entender os atores. Assim, partilhamos da opinião de Silva (2007: 49), ao considerar ser «necessário tornar os alunos menos passivos perante o conhecimento histórico. O desenvolvimento

de práticas de questionamento da História promove o desenvolvimento de um conhecimento construído com base na reflexão e na crítica ao contrário do conhecimento linear e mecanicista que é transmitido aos alunos, quando se adotam verdades inquestionáveis, assumindo um papel passivo na sua aprendizagem». Este ponto de vista é também defendido por Cercadillo (2000: 6) ao referir que «os professores devem tentar assegurar que os alunos são capazes de considerar a importância – ou significância do que estudam na História, e como ela contribui para a sua educação geral».

3. AS REPRESENTAÇÕES DOS ALUNOS SOBRE OS PROFESSORES E A APRENDIZAGEM DA HISTÓRIA

Tal como os professores, também os alunos se vão “formatando” e fortemente influenciados pelas representações sociais a que vão estando sujeitos, ligadas a todo o tipo de estímulos e a todo o tipo de atores em diferentes papéis com quem vão interagindo na escola. Segundo Santiago, (1993: 149) «As representações sociais da escola podem ser consideradas tanto como um processo dinâmico de reconstrução pelos sujeitos de uma determinada realidade escolar, como um processo de apreensão dessa mesma realidade» (Santiago, 1993: 149). O papel institucional que cada um desempenha na escola faz repercutir-se pelas suas representações em todos os seus atores, sejam eles professores, alunos, psicólogos, assistentes operacionais, entre outros possíveis. Relativamente ao modo como os professores são vistos pelos alunos, Gilly (1990: 483) refere que: «as dimensões da apreensão precisam-se e diversificam-se com a idade. As três dimensões mais citadas na idade do liceu são a "empatia" nas relações com o aluno, a "organização" do professor e a qualidade das "explicações" (o lado mais talentoso)». Os estudos demonstram «a importância que os alunos dão à maneira como eles apreendem o professor, nas suas relações socio afetivas com eles». Ou seja, o professor é visto pelo aluno de acordo com as funções exercidas, por exemplo, de diretor de turma e pelas suas necessidades serem minimamente satisfeitas, por solicitação do discente ou do encarregado de educação. A psicologia social associa o “bom professor” à sua disponibilidade e preocupação pelo aluno em obter os melhores resultados no seu processo de ensino e aprendizagem. Ao longo da sua vida escolar, as relações dos alunos com os seus professores vão-se alterando, consoante sejam rapazes, ou raparigas ou as suas idades vão aumentando, levando a uma maior proximidade e até empatia, por parte

de uns ou de outros em relação aos seus docentes. Também os professores apreendem os alunos de forma que «testemunham as ligações existentes entre a origem social dos alunos e as representações do professor sobre eles e relativamente ao seu destino escolar» (Gilly, 1989: 379). Tendencialmente, «as diferenças sociais têm efetivamente efeito sobre a maneira como o professor apreende e explica os problemas dos alunos» (Op. Cit: 379, 380). Inserem-se neste caso, o sucesso/ insucesso dos alunos, bem como todo um conjunto de expectativas de alguma forma pessimistas relativamente aos alunos oriundos de meios mais desfavorecidos, em detrimento dos alunos oriundos de meios mais favorecidos. Haverá fatores que influenciarão as representações professor-aluno. De acordo com Gilly (1990: 483) há «três tipos de fatores: o papel profissional, as ideologias de referência e o sexo». Professores especializados em determinadas áreas, influenciados por certo tipo de ideologias políticas associadas ao exercício de papéis específicos, como sejam, por exemplo, de ordem sindical, a par do sexo, de professores e alunos, poderão influenciar a forma como se apreendem mutuamente.

Em 1997, Pacheco (2014: 24, 25) levou a cabo um estudo junto de alunos de uma escola básica do 2º e 3º ciclos da Região Autónoma da Madeira (R.A.M), procurando saber se os alunos queriam ser, ou não, professores. Em 307 alunos, recolheram-se respostas de 290. «A maioria dos alunos escolheria ser professor e as principais razões para tal» eram: «‘Por ser uma profissão em que se ajuda os outros’ (48,1%) e ‘É interessante ensinar’ (44,8%). Já dos que assinalaram ‘não escolheria ser professor’, as percentagens» distribuindo-se por várias «razões, sendo que a maioria» recaiu «em ‘Os alunos são difíceis de aturar’ (32,4%) e ‘Não tenho paciência’ (24,3%). Estas últimas razões inserem-se numa aparente nítida falta de paciência e de vontade para enfrentar os alunos cada vez mais ‘difíceis de aturar’, tendo consciência que ela exige muito trabalho contínuo. Já a vontade de abraçar a profissão parece ligar-se a princípios de alguma solidariedade para com os outros, uma vez que o ato de ensinar representa uma ajuda ao próximo, para além de parecer interessante». Este estudo de 1997 evidencia uma representação muito positiva sobre a profissão docente e do papel do professor. Contudo, com as consecutivas alterações a que a profissão docente tem sofrido, tal como a instituição escolar, não alheios às transformações que a sociedade e o mundo têm sofrido e, provavelmente, noutra(s) contexto(s) os resultados poderão ser bem diferentes.

Até este momento, a nossa reflexão assentou nas representações dos alunos sobre os professores. De seguida, passaremos a abordar as representações sobre a disciplina de

História, em particular. E Portugal há anos a esta parte tem vindo a investigar sobre a forma como os alunos apreendem os conteúdos históricos. Barca (2000: 88), sobre o pensamento dos alunos, associa-o à sua «provisoriedade na explicação histórica o principal pressuposto teórico». A mesma autora, afirma que «os diversos estudos centraram-se no modo como as ideias dos alunos evoluem de padrões menos coerentes para padrões sofisticados no pensamento histórico, independentemente da noção de estádios de desenvolvimento», isto em conformidade com os estádios de desenvolvimento de Piaget. Cabecinhas et al. (2006), num estudo efetuado em Portugal e no Brasil sobre as representações de jovens sobre a História nacional e universal. Encontra uma grande similitude, ao verificar que estes alunos atribuem maior relevância à história nacional, no contexto da história universal. Os resultados do estudo «[...] indicam que existe forte semelhança, na conotação emocional dos acontecimentos, nos dois países. As guerras são sentidas com tristeza, revolta, vergonha e frustração. Os atentados terroristas de 11 de setembro de 2001 originam revolta, frustração, perplexidade e medo» (Op. Cit.: 15). Pais (1999), num estudo de âmbito europeu sobre consciência histórica inquiriu 1237 alunos do 9º ano de oito regiões do país e entrevistou 51 docentes de história das turmas em estudo. «Os resultados do inquérito realizado mostram que os jovens europeus desvalorizam a componente estritamente letiva da História (matéria escolar e nada mais), mas valorizam a História como fonte viva de aprendizagem». (Op. Cit: 22). No nosso país, «Os jovens [...] mostram-se no grupo dos que mais rejeitam» as «representações negativas da História» como «algo que já morreu e passou» ou «uma acumulação de calamidades e crueldades» (Ibidem), valorizando a História e associam-na inclusivamente à «aventura/ excitação» e à «aprendizagem» (Cfrs Op. Cit: 24), valorizando pela sua importância, o passado e o seu conhecimento. Por exemplo, no que à conceção de tempo histórico diz respeito, a sua «representação parece ser melhor apreensível, por parte dos adolescentes, quando colocados em contacto direto com os vestígios do passado» (Ibidem: 44). Aliás, «como nos mostrou Braudel, as representações históricas do tempo fazem necessariamente referência a vários tempos, durações, ciclos, temporalidades que constituem a própria espessura da História» (Ibidem: 91). As representações dos jovens sobre as configurações do tempo, em termos gerais, «[...] tendem a enfatizar as representações do tempo que privilegiam a ciclicidade (“as coisas tendem a repetir-se”) e a extremação (“as coisas vão de um extremo a outro”). A linearidade é também valorizada mas, neste caso, é sobretudo valorizada, aquela que aponta para o progresso (“as coisas evoluem para pior) e a imutabilidade (“as coisas

geralmente não mudam”), são as representações do próprio tempo que menos polarizam a consciência histórica dos jovens europeus». (Ibidem: 93). «Para a generalidade dos jovens europeus inquiridos, o conhecimento do passado e a compreensão do presente são mais relevantes que a orientação para o futuro que a História pode proporcionar» (Ibid: 26, 27). Barton (2004: 13) na investigação feita nos Estados Unidos e na Irlanda do Norte concluiu que por volta dos 6 anos as crianças em ambos os países já se consideram historicamente informadas. No que aos alunos do ensino secundário diz respeito, refere que «a maioria dos estudantes do secundário com quem eu falei na Irlanda do Norte [...] consideravam que a História aprendida na escola os ajudaria a analisar criticamente a opinião aceite na sua comunidade e a completar as suas próprias ideias sobre o passado. [...] Cada uma destas crianças sugeriu que aprender História tem uma finalidade social, ou mesmo política». Ou seja, o seu estudo prova que os alunos assumem a importância da História na compreensão do presente e dos seus problemas. Relativamente às práticas pedagógicas, os objetivos do ensino dos professores não coincidirão com os dos alunos, ao ponto dos estudos de Pais (1999: 56), procurando saber em que é que os alunos atentavam nas aulas de História, auscultou alunos e professores, tendo apresentado que «40% dos professores inquiridos afirmam que querem que os seus alunos estudem História de uma forma divertida e fascinante; em contrapartida apenas 12% dos estudantes dizem que esse objetivo é cumprido plenamente». Parece pacífico, afirmar sobre as dificuldades que se colocam aos professores de História, como “[...] a linguagem corrente que os jovens trazem consigo para as aulas, o que acaba por representar um enorme desafio para os professores e para a aprendizagem da História, que quer ultrapassar o nível do senso comum e permitir a obtenção de competências de natureza histórica [...] [pressupondo] o desenvolvimento de uma sensibilidade específica para recriar situações e vivências passadas que os testemunhos de que se disponha possam evidenciar» (Ibidem: 74). Outros pressupostos se poderão equacionar, na atual conjuntura e que se aproximarão do afirmado por Magalhães (2002: 57) «Mais do que problemas de organização dos conteúdos, a questão colocar-se-ia fundamentalmente ao nível da tomada de decisão sobre o que selecionar, tendo em conta variáveis tão diversas como a duração do ano letivo, a carga horária atribuída à disciplina ou, mais delicado ainda, a faixa etária e as vivências específicas dos alunos a quem se dirige um determinado programa».

Referindo-se especificamente à disciplina de História e aos seus professores, Fonseca (2005: 71), refere que «Os professores de História, sujeitos do processo [de

educação escolar] vivenciam uma situação extremamente complexa e ambígua: trata-se de uma disciplina que é ao mesmo tempo extremamente valorizada, estratégica para o poder e a sociedade e ao mesmo tempo é desvalorizada pelos alunos e por diversos setores do aparato institucional e burocrático [...]. É na instituição escolar que as relações entre os saberes docentes e os saberes dos alunos (se) defrontam com as demandas da sociedade em relação à reprodução, à transmissão e à produção de saberes e valores históricos e culturais. Nesse sentido, as práticas escolares exigem dos professores de História muito mais que o conhecimento específico da disciplina, adquirido na formação universitária. Ora, o que o professor de História ensina e deixa de ensinar na sala de aula vai muito além da sua especialidade». Este último aspeto, a nosso ver, parece-nos transversal a todos os professores e todas as áreas disciplinares, exigindo-se que alunos e professores, não poderão ser reduzidos à condição de «meros consumidores de materiais, executores de programas de ensino, mas criadores, produtores de saberes» (Op. Cit.: 102). A mesma autora (2005: 245) refere, a este propósito que, «a relação entre ensino e aprendizagem deve ser um convite e um desafio para alunos e professores cruzarem, ou mesmo subverterem as fronteiras impostas entre os diferentes grupos sociais e culturais, entre a teoria e a prática, a política e o quotidiano, a História, a arte e a vida».

4. O ENSINO E A APRENDIZAGEM DA HISTÓRIA

Importará neste capítulo invocar as principais ideias acerca do ensino e aprendizagem da História ligadas ao domínio da investigação da Educação Histórica e dos seus estudos sobre alguns conceitos operatórios históricos, como a empatia, significância, evidência histórica, e outros que focam as ideias tácitas, a literacia visual histórica entre outros.

4.1. Os contributos da investigação

Atendendo às grandes mudanças que todos vivemos, podemos aqui invocar alguns estudos em Educação Histórica para que se incrementem e melhorem as aprendizagens da disciplina. A este respeito, Barca (2008: 6) considera necessário que progressivamente, quer os professores da disciplina, quer os seus formadores «assumam «o papel de “professor-investigador-social”». A referida autora considera que «tal proposta sugere

que todos os professores/ formadores devem envolver-se na reflexão epistemológica sobre a História e a Educação, e sobre os “usos” da História na vida de cada um – na perspectiva de um saber útil para uma orientação temporal informada pelas interpretações das ações humanas em vários tempos e lugares, e que integra, numa perspectiva de autores de referência com Jörn Rüsen e Peter Lee» (Op. Cit.: 6). Cabe aos professores tentarem fornecer aos estudantes «literacia histórica” (Peter Lee, 2008: 11), ou seja, que eles consigam construir «[...] uma “imagem” do passado que lhes permita orientarem-se no tempo (uma compreensão substantiva coerente do passado, ou o que por vezes é designado por conteúdo histórico [...] Um conhecimento acerca de como sabemos, desenvolvendo uma explicação e narrativa histórica do passado (uma compreensão da disciplina da História, e das ideias chave que tornam o conhecimento do passado possível)». Torna-se de primordial importância que os professores nas suas práticas diárias confrontem os alunos com formas de conhecimento histórico, aliados aos conceitos históricos estruturais, ditos de segunda ordem e que permitem a compreensão dos conceitos substantivos da disciplina. E «isto porque atualmente se considera que a História compreende o conhecimento substantivo do passado – conceitos substantivos – e as ideias processuais sobre e em torno da História – conceitos estruturais ou de segunda ordem» (Monsanto, 2004: 4). Ainda segundo a autora, decorrente dos estudos desencadeados na Inglaterra, nas décadas de 70 e 80 do século passado, acaba por referir: «Esses estudos defendem que os conceitos históricos estruturais ou de segunda ordem como interpretação, motivo, causa e consequência/ efeito, narrativa, evidência, explicação (racional e provisória), empatia, tempo, continuidade e mudança, progresso/ desenvolvimento e declínio, importância e significância, permitem a compreensão da lógica interna da História, a organização do conhecimento e a compreensão dos conceitos substantivos da disciplina, e são as ferramentas intelectuais de que os alunos se servem para poderem pensar sobre a humanidade no tempo, como esta resolveu os seus problemas e tomou decisões, e o meio pelo qual a compreensão histórica dos alunos pode ser desenvolvida» (Ibidem).

Na mesma aceção, Ferreira (2005: 29), considera que o conhecimento histórico se faz, mobilizando os conceitos de segunda ordem, os quais «[...] devem ser mobilizados para operacionalizar os conteúdos que lecionamos. A aprendizagem do aluno será mais significativa, dado que o aluno não só vai aprender factos e conhecimentos do passado, como vai desenvolver a compreensão de métodos e das especificidades da ciência

histórica e aprender a pensar historicamente. São os conceitos de segunda ordem em História, nomeadamente as competências de tratamento de informação e utilização de fontes, que munem os alunos de ferramentas cognitivas que lhe permitem compreender o passado e, por isso, devem estar subjacentes às diversas atividades propostas na aula de História ao estudar os diversos conteúdos» Relativamente aos conceitos de segunda ordem, Barca (2008:18) refere que «a análise dos constructos pessoais das crianças e adolescentes em relação a conceitos históricos como compreensão, explicação, empatia, evidência e perspetiva (os ‘conceitos de segunda ordem’, mais profundos e tácitos do que os conteúdos imediatos, os ‘conceitos substantivos’), tem fornecido indicadores de que a progressão conceptual em cada aluno não é linear nem invariante». Em função do nosso trabalho, decidiu-se eleger nesta reflexão alguns conceitos operatórios e temáticas que se associam ao nosso estudo.

A nossa reflexão começa com a **evidência histórica**. A este respeito, Ashby (2008: 33), refere que «a evidência é a base da nossa capacidade de examinar o material que o passado deixou, de modo a gerar hipóteses e validar relatos históricos». Ainda segundo esta autora, «a evidência histórica situa-se entre o que o passado deixou para trás (as fontes dos historiadores) e o que reivindicamos do passado (narrativas ou interpretações históricas» (2003: 42). Simão (2008: 7), refere que a evidência é de primordial importância, pois «assenta, sobretudo na ligação que estabelece entre o passado e a interpretação que dele é feita no esforço de o conhecer. Sem a evidência, a História não seria um conhecimento empírico». Lee (2003: 22) refere que «não há um passado fixo acessível, em nenhuma circunstância, a memória ou o “ter estado lá” têm que ser apoiadas pela evidência». Simão (2008) clarificou dizendo que «deste percurso sobressai a evolução que o conceito de evidência histórica tem sofrido e que culmina na evidência como fruto do pensamento do historiador, que não se submete às autoridades, nem às fontes, mas submete as fontes e constitui como evidência o que decide usar como tal. O historiador constrói a evidência» (Op. Cit.: 55). Do seu estudo com alunos (Op. Cit.: 80-88) conseguiu elencar 6 níveis conceptuais, nas diferentes respostas recolhidas: - Evidência como Cópia do Passado; -Evidência como Informação; -Evidência como Testemunho ou Conhecimento; -Evidência como Prova; -Evidência Restrita; -Evidência em Contexto. Para além de Simão (Op. Cit) outros estudos de outros países poderiam ser aqui referenciados, como os do Reino Unido: Shemilt, 1987, Booth, 1980 e 1987, Dickinson e Lee, 1978, Ashby e Lee, 1987, Ashby, 2000; Estados Unidos da América:

Wineburg, 1991, Barton, 1997, 2000; Grécia: Nakou, 1996; Portugal: Ribeiro, 2002; Moreira, 2004.

Outro dos conceitos a destacar é o de **significância histórica**. De entre outros estudos, invocamos o de Alves (2007: 46). A autora considera tratar-se de «um conceito [...] pluridimensional [...], não só uma dimensão primeira, básica e intrínseca, respeitante aos eventos analisados de per si, mas também outras dimensões como a multicultural e a que advém de uma interpretação integrada dos eventos históricos». Por seu lado, Ferreira (2005: 62) refere que: «a significância histórica pode ser estudada de forma particular, como significado elementar e interno dos factos históricos, e de forma alargada, quando relativo a noções de interpretação e de importância histórica de um acontecimento [...] A significância histórica intervém na compreensão da História, uma vez que interpretar, compreender, julgar e avaliar factos históricos, personagens e narrativas históricas faz parte integrante da inteligibilidade das atitudes e valores que conferimos aos factos históricos, através da alusão às fontes que estabelecem pontos de vista diferentes e que derivam também de fontes diferentes». Por seu lado, Monsanto (2004: 6), afirma que «a significância histórica interfere na interpretação, compreensão, julgamento e avaliação dos factos históricos, das personagens e das narrativas históricas e, conseqüentemente, na compreensão da História». Esta última autora, do seu estudo concluiu que os alunos têm mais interesse pelos acontecimentos e factos relacionados com a História contemporânea portuguesa recente. Sanches (2008) concluiu algo semelhante, no contexto do seu estudo – Cabo Verde. Os alunos consideraram a independência de Cabo Verde o acontecimento mais importante da história contemporânea do país, justificando as suas escolhas, relacionando-as com «valores associados ao heroísmo nacional, progresso, desenvolvimento cultural, político, económico, identidade nacional, como o caso do Amílcar Cabral que está presente nas escolhas de todos os alunos como um herói» (Op. Cit: 162).

Ainda de forma sintética, abordaremos de seguida, o conceito de **mudança**, invocando Machado & Barca (2008: 181). As autoras consideram que «entre os conceitos inerentes à natureza da História, o de mudança constitui um elemento estruturante para a compreensão dinâmica da relação passado-presente-futuro». E associam o conceito ao de tempo – dimensão a que, invariavelmente a História se liga. Consideram que «a mudança poderá depender de uma multiplicidade de fatores: ações individuais, sejam líderes ou gente comum, ações coletivas, sejam de grupos económicos, políticos, sociais ou

culturais, ou condições externas, em contextos estruturais, conjunturais ou imediatos. E, numa perspetiva de complexidade na direção de mudança, o que para uns será progresso, para outros será retrocesso, crise permanente ou ciclo» (Op. Cit: 182). Barca no seu estudo (2008: 50), a propósito do conceito de mudança refere que «todos os jovens entrevistados referiram-se positivamente às mudanças políticas no sentido do restabelecimento de um estado democrático, mas referiram também os problemas económicos persistentes, representados como quase imutáveis ou numa visão cíclica». Considera que os jovens envolvidos no seu estudo que as suas ideias do presente resultam da sucessão de ruturas. Para eles, «o final da monarquia e a instauração da república, a ditadura de Salazar, o 25 de abril e a entrada na União europeia surgiram como os marcos políticos mais significativos» (Ibidem).

A mudança, de acordo com os estudos apresenta-se, na generalidade de forma progressiva e ao longo dos tempos, a ritmos diferenciados.

Outro dos conceitos a salientar é o da **explicação histórica**. Segundo Barca (2001: 30), em termos de interpretação histórica, existem dois níveis: «[...] o da «descrição de acontecimentos simples e que apenas carece de confirmação ou refutação factual e o da explicação dos fatores de uma situação passada que, além de necessitar de confirmação factual, precisa também de se apresentar como plausível e logicamente satisfatória face ao que conhecemos do mundo real». Ainda segundo a mesma autora, «A explicação histórica é entendida como uma resposta a uma pergunta de tipo “porquê?” sobre ações, acontecimentos e situações do passado humano. Ela pode incluir perguntas do tipo “como foi possível?”. Cada explicação pressupõe uma seleção de fatores – razões, motivos, disposições, condições externas, estruturais, conjunturais, segundo as linhas de diferentes modelos explicativos. Cada autor pode atribuir uma importância relativa diferente aos fatores selecionados e, entre uma gama de fatores (condições existentes), uns podem ser considerados condições necessárias, outras condições contributivas/ facilitadoras do explanandum. As condições que estabelecem a diferença quanto a uma situação ter ocorrido, ou não, podem ser consideradas a causa» (Op. Cit: 61). Segundo ela, uma das principais ideias a reter é que a explicação histórica é sempre provisória. Há contudo, diferentes explicações para diferentes factos, as quais podem ser alteradas ao longo do tempo. Dias (2008: 168), considera a explicação histórica «uma característica inerente à construção do conhecimento histórico» e «entende-se como uma busca constante de configurações causais dos processos históricos, não se preocupando apenas em “contar”

como as coisas aconteceram, mas tentando averiguar por que aconteceram assim». A explicação procura respostas a questões do tipo “porquê?” e da qual, podem resultar «conectores explicativos como “porque...”; “por causa de...”; “devido a...”; “deu origem a ...”etc. e o estabelecimento ou não de uma relação de causalidade» (Op. Cit: 171). «Se por um lado, o conceito de Explicação Histórica aparece como uma característica inerente à natureza do conhecimento histórico, por outro lado, é apontado por muitos como complexo e de difícil compreensão pelos alunos» (Ibid: 177).

Seguidamente, abordaremos o conceito de **empatia histórica** e sobre o qual, partilhamos das ideias de Ferreira, Dinis, Leite e Chaves (2004: 157) que no seu estudo acerca dos alunos e da construção de narrativas afirmaram que «para que os alunos possam criar narrativas sobre ações passadas, eles têm que “pôr-se na pele de” uma personagem, envolvendo-se num processo de empatia histórica, levando-os a identificarem-se diversamente e com diferentes graus, com os agentes, acontecimentos ou instituições». A Empatia é uma ideia que implica a envolvência de carácter emocional com os factos históricos, o que permitirá aos alunos, caso se possam ‘comprometer’ com eles, ‘destruírem’ a estranheza inicial que esses factos lhes podem transmitir. Mas este comprometimento de natureza emocional não implica, na aceção de Lee (2003: 20), que se considere que «a partilha de sentimentos não pode ser parte da compreensão histórica ou da “empatia”». Relativamente ao conceito em si, o mesmo autor, considera que «por forma a compreender ações e práticas sociais os alunos devem ser capazes de considerar (não necessariamente aceitar ou partilhar) as ligações entre intenções, circunstâncias e ações. Este mesmo autor, decorrente da investigação, fala-nos de um «modelo de progressão em empatia histórica» (Op. Cit.: 25), o qual se apresenta em sete níveis:

«-Nível 1 – Tarefa explicativa não alcançada» em que as respostas dadas a pedidos de explicações são dadas de forma tautológica; «-Nível 2 – Confusão»; «-Nível 3 – Explicação através da assimilação e deficit» onde se considera que «as pessoas no passado pensavam como nós, mas faltava-lhes a nossa esperteza e sensibilidade moral, e não podiam fazer o que nós podemos fazer hoje em dia»; «-Nível 4 – Explicação através de papéis e/ ou de estereótipos. Os alunos que pensam desta forma não assimilam as ações ou práticas através da conversão em modelos atuais equivalentes, explicam-nas através de papéis estereotipados». São disto exemplo, segundo o autor, as ideias que se têm dos padres e monges, os quais dizem sempre a verdade, ou, nos casos dos políticos, são sempre mentirosos e os comerciantes, normalmente são ricos e espertos; «Nível 5 –

Explicação em termos de lógica da situação vista à luz do quotidiano/ presente. Os alunos movem-se entre explicações em termos de estranheza das pessoas do passado e explicações em termos de estranheza das situações passadas. Os alunos que pensam assim continuam a acreditar que as pessoas no passado deveriam pensar como nós»; «Nível 6 – Explicação em termos do que as pessoas naquele tempo pensavam: empatia histórica». Neste nível, «muitos alunos compreendem que as pessoas no passado tinham as mesmas capacidades para pensar e sentir que nós, mas não viam o mundo como nós o vemos hoje»; «Nível 7 – Explicação em termos de um contexto material e de ideias mais amplo. As ideias e valores das pessoas estão relacionadas com o tipo de vida que têm, e não são apenas opções individuais» (Cfrs. Op. Cit.: 25-27).

Outro dos conceitos importantes para a construção do conhecimento histórico é o das **ideias tácitas** que os alunos, como todos os indivíduos vão construindo ao longo das suas vidas e as trazem consigo naturalmente, para o seu dia-a-dia nas escolas. Uma das autoras que mais estudou esta temática associada ao ensino e à aprendizagem da História é Melo (2003; 2004; 2008; 2009; 2011; 2013). Eis definição proposta por Melo (2009: 23): «O conhecimento tácito substantivo histórico é um conjunto de proposições que versam aspetos da História, construídas a partir de uma pluralidade de experiências pessoais idiossincráticas e sociais, e ou mediatizadas pela fruição de artefactos expressivos e comunicativos. O adjetivante tácito deve-se ao facto de que os indivíduos não reconhecerem esse conhecimento como independente ou concorrente do conhecimento científico ou curricular». Ainda segundo a mesma autora, (Op. Cit: 38), «a escolha do uso da terminologia Conhecimento Tácito Substantivo em vez de ideias intuitivas, concepções alternativas, ideias do senso comum, ou como mais frequentemente referidas de conhecimento prévio, é baseado em algumas considerações semânticas (e não só) que não são de desvalorizar». As ideias prévias, ou conhecimento prévio, segundo a autora refere-se, por exemplo, ao conhecimento relativo a uma disciplina lecionado no ano anterior e pode ser levantado, partindo de um teste de diagnóstico elaborado no início do novo ano letivo. Os conhecimentos tácitos substantivos elevam-se para além dos limites dos de natureza disciplinar (Cfrs. Op. Cit: 38). Mas mais do que a discussão sobre a semântica das palavras, «reconhece-se que o importante é, apesar das diferentes terminologias e das subtilezas, concordâncias e discordâncias, reconhecer o papel desse saber no quotidiano das nossas salas de aulas e [...] em todos os outros espaços onde nos colocamos como sujeitos históricos» (Op. Cit: 39). É partindo desta ideia que podemos

pensar nos confrontos, que, por vezes ocorrem no espaço da sala de aula entre as ideias dos professores e as dos alunos, pois elas «funcionam como uma fonte de hipóteses explicativas na senda de compreender o passado, as instituições, as pessoas, os valores, as crenças e os comportamentos» (Ibidem: 24). Importa, segundo ela, que na prática docente quotidiana se tenham em conta de relevância o conhecimento tácito dos alunos, o conhecimento histórico dos alunos, bem como todos os outros saberes (multi)disciplinares previamente adquiridos, onde «a sala de aula é um espaço dialógico» em que «o professor deve ter presente a necessidade de criar momentos que permitam os alunos desenvolverem linguagens diversificadas (escrita, oral, dramática, plástica, visual, etc) não apenas enquanto competências transversais ao currículo, mas principalmente como meio de explicitação da aprendizagem de certos processos necessários à compreensão da História (argumentação, síntese, comparação, interpretação, inferência, etc) (2009: 30). Ainda a este propósito, segundo Melo, Gomes e Ferreira (2012: 3), «[...] quando os alunos não possuem um conhecimento histórico aprofundado ou se ele é insuficiente, os alunos convocam as suas ideias tácitas, e ou conhecimentos de outras disciplinas do currículo escolar para ler e interpretar as imagens de modo a estabelecer pontes entre o passado representado nas imagens e a sua própria contemporaneidade».

Relativamente aos conceitos poderemos ainda acrescentar a literacia visual e em particular, a **imagem**, mesmo que esta não seja de primordial importância para o presente trabalho há que lhe dar destaque para a construção do conhecimento histórico. Segundo Melo (2008: 13), «a preocupação com a literacia visual num dos domínios da Educação Histórica advém da constatação de que os alunos têm acesso a um número crescente de imagens no seu quotidiano vivencial e em contextos escolares múltiplos». E ainda, segundo a mesma autora (Idem), acerca dos manuais de História e de «outros dispositivos de aprendizagem apresentam imagens de diferente natureza, mas é reconhecido que os professores têm desvalorizado o seu tratamento, seja enquanto fontes primárias ou secundárias, seja como representações gráficas do conhecimento». Esta desvalorização da imagem leva a referida autora a atribuir-lhe a mera «função de ilustração». Há que reverter a situação e investir no «desenvolvimento da cultura e literacia visuais dos alunos» (Ibid.) Segundo a autora (Ibid.), «este conceito é definido, sinteticamente, como o processo de desenvolvimento de crescente sofisticação da perceção e da interpretação, envolvendo a resolução de problemas e o pensamento crítico, e permitindo em alguns casos (fotografias, filmes, cartazes, caricaturas, etc.) que os alunos se tornem conscientes

da manipulação das imagens e correspondentes narrativas discriminatórias e, ou mesmo, tendenciosas». Num estudo sobre a leitura e interpretação de cartoons e cartazes políticos desenvolvido por Melo, Gomes e Ferreira (2012: 3) constatam que «é de sublinhar que as performances dos alunos mostram a ausência de saberes adstritos aos domínios da História de Arte e da Cultura Visual, denunciando dificuldades em identificar e compreender certos elementos ou estratégias técnico-artísticas, e adotar práticas de apreciação estética». Por exemplo, Moreira (2004: 136), a propósito das fontes iconográficas, revela que é onde os alunos revelam mais dificuldades de interpretação, complementando esta conclusão com a observação de Simão (2008: 91), quando refere que «os alunos têm mais facilidade em raciocinar com base em fontes escritas do que iconográficas, o que leva a ter que refletir tanto na formação dos docentes e nas suas práticas quotidianas, como acerca da elaboração de manuais, a ter que reforçar a utilização deste tipo de fontes. Poderemos aqui invocar o estudo de Melo, Pinto e Ferreira (2008) ligado ao ensino secundário e à «leitura e interpretação de caricaturas». Este estudo com caricaturas recaiu sobre o período do 25 de abril, e a passagem da ditadura para a democracia, que em Portugal revelou inúmeras formas de expressão como estas. O estudo envolveu alunos do 10º e 12º ano de escolaridade, com a realização de tarefas, em primeiro lugar, para os primeiros, com «o preenchimento de uma ficha de levantamento do conhecimento tácito dos alunos sobre o que são caricaturas». Num «2º momento, os alunos tinham que analisar 4 caricaturas referentes ao 25 de abril», a que tinham que atribuir um título, por exemplo. Aos alunos do 12º ano pediram tarefas semelhantes, «mas de um modo mais aberto» e as tarefas, em vez de serem realizadas em grupo, foram feitas individualmente» (Cfrs. Op. Cit: 174-180). As autoras sentiram que «as principais dificuldades sentidas pelos alunos devem-se, fundamentalmente, à forma como o professor encara o uso de caricaturas na sala de aula: um momento lúdico e não como fonte histórica de uma riqueza informativa semelhante a qualquer outra fonte historiográfica», desempenhando, na maioria das vezes «uma função meramente ilustrativa» (Op. Cit: 185). Segundo as autoras (Ibidem), «este tipo de abordagem» deve-se «à ausência na formação inicial de professores de História de uma reflexão/ orientação sobre como trabalhar convenientemente este tipo específico de fontes». Importa, portanto, segundo as autoras que se reforce a exploração de fontes iconográficas, não apenas como carácter ilustrativo, mas como fontes históricas, de modo a que se incremente o sentido crítico dos alunos e da sua sensibilidade estética.

Ao terminarmos este capítulo, por certo que outros estudos e reflexões poderiam aqui ser invocados. Não importa que se esgotem, mas tão só, sirvam para refletirmos sobre as nossas práticas quotidianas e sobre a necessidade de as modificar e/ ou adaptá-las às novas realidades que envolvem cada vez mais a sociedade atual, de modo a que se consiga melhorar e fomentar a construção do conhecimento histórico por parte dos nossos discentes, procurando que se possam transformar em “pequenos historiadores”.

5. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

5.1. Objetivo do estudo

O nosso estudo procura saber, como é que os alunos veem e percecionam determinados acontecimentos e períodos históricos e em particular, no âmbito do presente estudo que representações têm sobre o antes e depois do 25 de abril de 1974. Os procedimentos associaram-se ao estudo de caso de natureza qualitativa e descritiva. Para a recolha da informação recorreu-se à técnica do inquérito por questionário. Esta dicotomia qualitativa/ quantitativa associa-se ao estudo de Stake (2009: 53), quando a este respeito refere que «os investigadores quantitativos privilegiam a explicação e o controlo; os investigadores qualitativos privilegiam a compreensão das complexas inter-

relações entre tudo o que existe». Assim, procurando especificar melhor, o mesmo autor (Op. Cit.: 55) refere que «para estreitar a busca da explicação, os investigadores quantitativos apreendem o que está a acontecer em termos das variáveis descritivas, representam os acontecimentos com escalas e medidas (Ex: números). Para estreitar a busca da compreensão, os investigadores qualitativos apreendem o que está a acontecer em episódios chave ou testemunhos, representam os acontecimentos com a sua própria interpretação direta e histórias (p. ex., narrativas)».

Partilhamos também, da opinião de Nogueira (2001: 34) quando salienta que «enquanto na metodologia positivista quantitativa, grande quantidade de dados pode aumentar o grau de fiabilidade na generalização dos resultados, o mesmo não se pode dizer das abordagens qualitativas como a análise do discurso. O trabalho com os “dados” é muito intenso e difícil de sintetizar».

5.2. Contexto de implementação: escolar e curricular

5.2.1 O Agrupamento

O estudo foi implementado em várias escolas que compõem o Agrupamento, cuja escola sede se situa no espaço urbano de Albergaria-a-Velha. Este Agrupamento recebe alunos das suas 6 freguesias: União de Freguesias de Albergaria-a-Velha e Valmaior, Alquerubim, Angeja, Branca, Ribeira de Fráguas e União de Freguesias de São João de Loure e Frossos. Atendendo a esta composição a heterogeneidade do tipo de alunos é uma constatação, pois abrange alunos do centro urbano da sede de concelho, bem como outros de freguesias com cunho mais rural. As populações que compõem o concelho estão ligadas a diferentes atividades socioeconómicas e aos diferentes setores, desde o primário ao terciário. De acordo com o último censo (2021), o município contava com 24 841 habitantes².

Importa referir que o Agrupamento de Escolas, em 2023/2024 é constituído por 241 professores, 2 professores envolvidos no ensino de português para estrangeiros, 5 técnicos superiores, 11 assistentes técnicos e 74 assistentes operacionais. Relativamente aos alunos, estes distribuem-se pelo 1º, 2º e 3º ciclo do ensino básico e secundário e ainda

² Cfs, <https://jornaldealbergaria.pt/regioes/censos-2021-albergaria-perde-16-da-populacao/> (2024.02.11)

integrados no “Qualifica”. O ensino diurno é composto por 2 103 alunos, distribuídos da seguinte forma³

Tabela 1: Universo dos alunos do Agrupamento alvo do estudo (2023/2024) - Ensino diurno

Ensino regular	Turmas	Nº de alunos	Subtotais
Ensino Pré-Escolar	10	211	211
1º Ciclo			
1º ano	8	159	
1º+2º ano	1		
2º ano	7	154	
3º ano	9	163	
4º ano	9	161	637
2º Ciclo			
5º ano	7	131	
6º ano	10	181	312
3º Ciclo			
7º Ano	9	176	
8º Ano	8	155	
9º Ano	9	184	515
Ensino Secundário			
10º Ano	4	103	
11º Ano	3	68	
12º Ano	3	77	248
Secundário profissional			
10º Ano	3	68	
11º Ano	3	72	
12º Ano	2	40	180
		Total	2 103

5.2.2 A disciplina de História

Para as disciplinas que compõem os atuais currículos foram definidas Aprendizagens Essenciais (AE), que no caso do Ensino Básico foram homologadas pelo Despacho n.º 6944-A/2018, de 19 de julho⁴. No caso das AE do Ensino secundário, estas foram homologadas pelo Despacho n.º 8476-A/2018, de 31 de agosto⁵. No atual

³ Dados oficiais fornecidos pela direção do Agrupamento de Escolas de Albergaria-a-a-Velha

⁴Cfs. <http://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais-ensino-basico> (2024.02.15)

⁵ Cfs. <http://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais-ensino-secundario> (2024.02.15)

paradigma, o processo de ensino e aprendizagem centra-se nestas AE e naturalmente, também a história teve que se adaptar a ele.

No caso do 1º Ciclo, os alunos têm como disciplina, O Estudo do Meio, lecionado ao longo dos 4 anos, em que aspetos relacionados com o tempo e o espaço local e nacional são campos de estudo. Estes aspetos surgem, sobretudo no 4º ano, no Domínio: “Sociedade”, em que o aluno deverá «Construir um friso cronológico com os factos e as datas relevantes da História de Portugal, destacando a formação de Portugal, a época da expansão marítima, o período filipino e a Restauração, a implantação da República e o 25 de Abril», tal como: «Relacionar a Revolução do 25 de Abril de 1974 com a obtenção de liberdades e direitos»⁶.

No caso do 2º ciclo do Ensino Básico, na disciplina de História e Geografia de Portugal os conteúdos do nosso estudo encontram espaço no domínio: “Portugal do Século XX: Os anos de ditadura; O 25 de abril e a construção da democracia até à atualidade”⁷.

No 3º Ciclo do Ensino Básico, a temática surge elencada na disciplina de História e no 9º ano de escolaridade, nos seguintes domínios: “da grande depressão à segunda guerra mundial” no subdomínio “As dificuldades económicas dos anos 30 Entre a ditadura e a democracia”; “Do segundo pós-guerra aos desafios do nosso tempo”, no subdomínio: “Portugal: do autoritarismo à democracia”⁸.

No Ensino Secundário, os conteúdos e aprendizagens essenciais ligadas ao assunto do nosso estudo surgem nas disciplinas de História A (Curso de Línguas e Humanidades) e História B (Curso de Ciências Socioeconómicas). Assim, no caso da disciplina de História A, no Módulo 7 (4, no caso de História B): “Crises, embates ideológicos e mutações culturais na primeira metade do século XX”, no subdomínio:

⁶ Cfs. Aprendizagens Essenciais| Articulação com o perfil dos alunos (2018), 4º ano, 1º Ciclo do Ensino Básico, Estudo do Meio. In: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/4_estudo_do_meio.pdf (2024.02.11)

⁷ Cfs. Aprendizagens Essenciais| Articulação com o perfil dos alunos (2018), 6º ano| 2º ciclo do ensino básico, História e Geografia de Portugal. In: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/2_ciclo/6_historia_e_geografia_de_portugal.pdf (2014.02.11)

⁸ Cfs. Aprendizagens Essenciais| Articulação com o perfil dos alunos (2018), 9º ano| 3º ciclo do ensino básico, História. In: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/3_ciclo/historia_3c_9a_ff.pdf (2014.02.11)

“Portugal: o Estado Novo”; Módulo 8 (5, no caso de História B): “Portugal e o mundo, da segunda guerra mundial ao início da década de 80 - Opções internas e contexto internacional”, nos subdomínios: “Portugal, do autoritarismo à democracia”⁹.

5.3. A amostra

Relativamente à nossa amostra, procurámos envolver o maior número de alunos do Agrupamento, dos anos terminais de ciclo: 4º, 6º, 9º e 12º ano (Cursos Científico-Humanísticos). Apesar de nos limitarmos ao universo das turmas/ escolas do Agrupamento, vários foram os constrangimentos, nomeadamente, as dificuldades de chegar aos alunos/ turmas que funcionam fora das instalações da escola sede: Escola Básica de Albergaria, onde funcionam turmas do 1º e 2º ciclos; Escola Básica Integrada de São João de Loure, onde funcionam turmas do 1º, 2º e 3º ciclos, para além das escolas do 1º Ciclo, a funcionarem em lugares fora do âmbito geográfico de Albergaria-a-Velha. Por esta razão, a amostra acabou por não representar o universo total dos alunos que frequentam o Agrupamento. Importa salientar que, no caso dos alunos do 12º ano, os únicos alunos a frequentarem a disciplina de História A eram os da área de Línguas e Humanidades. Por serem apenas 14 alunos, resolveu-se alargar a aplicação do questionário, também, aos alunos dos Cursos de Ciências e Tecnologias, procurando aferir, também, as suas representações sobre o período histórico do nosso estudo.

Efetivamente, acabaram por responder ao questionário os seguintes alunos (Ver tabela 2):

Tabela 2: Distribuição dos alunos por ano de escolaridade

4º Ano	6º Ano	9º Ano	12º Ano	Total (N)
32 (19,9%)	121 (66,9%)	88 (47,8%)	61 (79,2%)	302

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

⁹ Cfs. Aprendizagens Essenciais| Articulação com o perfil dos alunos (2018), 12º ano| Ensino Secundário, História A. In: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/12_historia_a.pdf (2024.02.11)

-4º Ano: 32, representando 19,9% do universo dos alunos que frequentam o Agrupamento de Escolas;

-6º Ano: 121, representando 66,9

% do universo de alunos que frequentam o 6º ano de escolaridade no Agrupamento de Escolas;

-9º Ano: 88, representando 47,8% do universo de alunos que frequentam o 9º ano de escolaridade no Agrupamento de Escolas;

-12º Ano: 61, representando 79,2% do universo de alunos que frequentam o 12º ano de escolaridade dos cursos científico-humanísticos no Agrupamento de Escolas.

Da amostra, o número menos representativo é o do 4º Ano de escolaridade, por dificuldades ligadas a dispersão geográfica das escolas onde funciona o 1º Ciclo do ensino básico. Ao todo, os 302 (N) alunos respondentes representam 50% dos alunos que frequentam estes quatro anos de escolaridade.

Importa salientar que na nossa amostra se encontram alunos imigrantes, que em certos casos, conseguimos identificar e até ressaltar as suas opiniões (exemplos no 9º ano e 12º ano) e representando alunos oriundos de Angola, Brasil e até da Índia.

5.4. Instrumento de recolha de dados e metodologias de análise

A elaboração do instrumento de recolha de dados teve como referências orientadoras as AE da disciplina de História, associadas aos diferentes anos e disciplinas abrangidas: Estudo do Meio, História e História A, onde o período histórico por nós estudado é alvo de leção. O instrumento foi o inquérito por questionário.

Importa ressaltar que o questionário, sendo um dos instrumentos mais utilizados na investigação, nomeadamente no domínio sociológico, tal como na investigação em

Educação, permite com algum grau de “conforto” obter dados que permitem, segundo Quivy & Campenhoudt (1992: 191) «a análise de um fenómeno social que se julga poder apreender melhor a partir de informações relativas aos indivíduos da população em questão» e traz aos investigadores vantagens, como o possibilitar «quantificar uma multiplicidade de dados e de proceder, por conseguinte, a numerosas análises de correlação» (Op. cit: 192). Por outro lado, atendendo ao anonimato na resposta permitem, segundo Correia & Pardal (1995: 52), a «autenticidade das respostas» e alguma diversidade de perguntas que podem ser colocadas.

O inquérito por questionário colocava apenas uma questão abrangendo o período anterior e o posterior ao 25 de abril de 1974, visando o construto referente ao conhecimento histórico da época em apreço, bem como as generalizações das ideias tácitas que os alunos convocam para a compreensão histórica. Relembrando as duas questões:

1. Quais as ideias associadas ao período antes do 25 de abril de 1974?

2. Quais as ideias e transformações associadas ao período que se vive após o 25 de abril de 1974 até à atualidade?

Solicitava-se aos respondentes três expressões ou ideias alusivas aos períodos em análise.

Para o tratamento dos dados, de acordo com a investigação qualitativa, assumimos e partilhamos da perspetiva de Fernandes e Maia (2001: 50), ao considerarem que esta metodologia recorre «a procedimentos metodológicos que envolvem uma análise mais detalhada e flexível de material escrito, verbal ou visual, que não é convertido em pontos ou escalas numéricas, nem é considerado um espelho de uma realidade externa objetiva». Partilhamos ainda da aceção das mesmas autoras (Op. Cit: 50), quando referem que «não existe produção de conhecimento independente do sujeito conhecedor, assumindo-se que o investigador deve incorporar e assumir na sua produção científica a sua própria subjetividade». Por outro lado, «os relatos seguem regras e tradições, não isentos de valores e, por isso, não são objetivos». Assumimos também que a metodologia qualitativa seguida por nós não se pretende que se superiorize à metodologia quantitativa, ou vice-versa.

Para a análise das respostas aos questionários, atendendo a que alguns respondentes desenvolveram as suas ideias, indo para além do que se pedia, ou seja, “três ideias...” recorreu-se à análise de conteúdo. Bardin (2004: 28) defende esta metodologia afirmando:

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

Teve-se em consideração os contributos de investigadores que têm procurado estudar os discursos e as práticas do ensino e aprendizagem da História (Cercadillo, 2000; Levstik, 2000; Monsanto, 2004; Ferreira, 2005), contributos que foram por nós abordados aquando da discussão sobre o papel dos conceitos operativos e substantivos históricos na aprendizagem (Ver 4; 4.1). De um modo sintético, referimos que Liz Cercadillo (2000) apresentou cinco tipos de atribuição de significância (contemporâneo, causal, padrão, simbólico e o presente/futuro) que interferem no processo de compreensão histórica. Já Levstik (2000), nos seus estudos sobre o interesse pela História dos EUA, encontra duas importantes categorias, associadas ao interesse pessoal e ao fator atração pessoal por determinados acontecimentos e que podem associar-se ao sexo dos intervenientes, influenciando escolhas diferentes por determinados factos, em detrimento de outros. Coughlin (2000) reconheceu o papel que a disciplina de História tem no incremento da cidadania nos alunos (EUA). Salientou também que o conhecimento histórico que os professores constroem acaba por ser fundamental para a construção desse mesmo conhecimento por parte dos alunos e por o fomentar neles através do que possa ser atrativo. O estudo de Monsanto (2004), as categorias por ela formuladas e associadas à significância Histórica foram ligadas às ideias de Causalidade, Contemporaneidade, declínio, progresso/ desenvolvimento e associadas a uma panóplia diversificada de categorias, elaboradas em função das opções que os alunos (9º e 12º anos) tinham para efetuarem as suas escolhas, de entre as listagens de factos históricos apresentados pela investigadora e ligados à História de Portugal.

5.5. O questionário aos alunos

O questionário (ver anexo 1) era composto apenas com duas questões:

1.Quais as ideias que associas ao período antes do 25 de abril de 1974?

2.Quais as ideias e transformações que associas ao período que se vive após o 25 de abril de 1974 até à atualidade?

Solicitava-se aos alunos que apresentassem três ideias/ palavras que pudessem caracterizar o período anterior à revolução do 25 de abril (questão 1) e o mesmo para o período posterior à revolução (questão 2).

Os alunos foram identificados pelo seu ano de escolaridade e por um número (Ex: 4º Ano [4-A11]; 6º Ano [6-A112]; 9º Ano [9-A13]; 12º Ano [12-A110]). De seguida apresentam-se os resultados obtidos após a análise dos questionários. Os primeiros relacionam-se com as ideias dos alunos, anteriores ao 25 de abril. (Ver Tabela 3).

Tabela 3: Distribuição dos alunos por ano de escolaridade e por categorias/ ideias ANTERIORES AO 25 DE ABRIL

Ideias/ Categorias	4º Ano (N=32)		6º Ano (N=121)		9º Ano (N=88)		12º Ano (N=61)	
	F	%	F	%	F	%	F	%
Censura/ liberdade de expressão	15	46,9	42	34,7	48	54,5	39	63,9
Ditadura/ Autoritarismo	7	21,9	31	25,6	43	48,9	24	39,3
Ausência de liberdade	11	34,4	58	47,9	11	12,5	13	21,3
Ausência de direitos (casamento, direito de voto livre)	19	59,4	15	12,4	16	18,2	11	18
Desigualdade (Género, por exemplo)	7	21,9	3	2,5	14	15,9	2	3,3
Tristeza	14	43,8	14	11,6	16	18,2	3	4,9
PIDE	3	9,4	24	19,8	7	7,9	7	11,5
Medo	3	9,4	20	16,5	8	9	4	6,6
Repressão/ opressão	-	-	20	16,5	12	13,6	28	45,9
Infelicidade	-	-	4	3,3	1	1,1	1	1,6
Pobreza/ fome	-	-	2	1,7	16	18,2	5	8,2
Guerra	-	-	4	3,3	4	4,5	3	4,9
Injusto	-	-	3	2,5	-	-	-	-
Atrasado	-	-	1	0,8	-	-	-	-
Isolamento	-	-	1	0,8	1	1,1	-	-
Descontentamento	-	-	-	-	4	4,5	-	-
Respeito	-	-	-	-	3	3,4	-	-
Sufrimento	-	-	-	-	5	5,7	-	-
Salazar	-	-	-	-	5	5,7	1	1,6
Mau	-	-	-	-	1	1,1	-	-
Fraco desenvolvimento económico	-	-	-	-	-	-	3	4,9
Portugal fechado	-	-	-	-	-	-	1	1,6
Indecifrável/ não responderam	2	6,3	-	-	-	-	-	-
Ideias anacrónicas	-	-	4	3,3	8	9	-	-

F (frequência)

Sobressai de imediato, numa primeira análise, que o número de ideias e a diversidade apresentada são em menor número nos alunos do 1º Ciclo, indo-se alargando,

à medida que vamos passando para os ciclos seguintes. Cremos que a menor diversidade de ideias nos ciclos inferiores se deve à menor capacidade de abstração e naturalmente, às aprendizagens, agora essenciais, não exigirem tanta apropriação de conceitos e conteúdos lecionados. Importa também referir que, a disciplina de História só ganha “corpo” a partir do 7º ano de escolaridade. No 1º Ciclo, as aprendizagens de natureza histórica, surgem, na Área de Estudo do Meio. No 2º Ciclo desenvolvem-se na disciplina de História e Geografia de Portugal. Só a partir do 3º Ciclo, os alunos têm a disciplina de História autónoma e no caso do Ensino Secundário, só os alunos de Línguas e Humanidades têm a disciplina de História A - Isto no Agrupamento de Escolas onde se desenvolveu o estudo. Há também a disciplina de História da Cultura e das Artes, no Curso de Artes Visuais, mas lecionada no 10º e 11º anos e por isso, não foi opção do estudo, atendendo à sua especificidade, ligada às artes. Noutras realidades, poderia haver lugar à existência da disciplina de História B, como opção no Curso de Ciências Socioeconómicas, ou de História, Culturas e Democracia, no 12º ano, como opção para todos os alunos. Por isso, dos alunos do 12º ano de escolaridade, só 14 têm a disciplina de História A e que responderam ao nosso questionário. Os restantes 47 alunos responderam, partindo das aprendizagens conseguidas até ao 9º ano de escolaridade, pois a partir daí, nunca mais frequentaram a disciplina de História. Contudo, tal como vemos pela amplitude de ideias que transmitiram, revelam o seu maior poder de abstração e até de maturidade. Sobressai, por isso, que o nosso estudo vai ao encontro do que Barca (2000: 88) apresentou, invocando a provisoriedade da explicação histórica e daquilo que outros autores assumem, pois, o grau de sofisticação do pensamento histórico dos alunos vai evoluindo em consonância com os estádios de desenvolvimento de Piaget.

As ideias expressas pelos alunos do 4º ano do 1º Ciclo da nossa amostra evidenciam aquilo que Solé (2009) concluiu, pois, a autora verificou que os alunos deste Ciclo mostram ter conhecimentos históricos superiores àquilo que na generalidade percecionamos. Revelam consciência «emergente» do passado pessoal, cronológico e histórico, tal como a perceção do tempo e da mudança, estabelecendo já relações de sequencialidade de acontecimentos, conseguindo também evidenciar raciocínios cada vez mais elaborados, sendo capazes de fazer inferências, mesmo que simples, ao nível da compreensão histórica, quando confrontados com fontes históricas, reconhecendo mudanças, por exemplo no tempo. Defende, por isso, o ensino da História no 1º Ciclo, uma vez que poderá promover, no futuro, a melhor aprendizagem da disciplina.

As principais ideias a reter da análise dos nossos dados são que, numa **primeira escolha**, os alunos elegem:

-A “Ausência de direitos (casamento, direito de voto livre)” assume a primeira escolha dos alunos do 4º ano, com 59,4%;

-A “Ausência de liberdade” assume-se como a primeira escolha dos alunos do 6º ano, com 47,9%

-A “Censura/ liberdade de expressão”, reúne 54,5% das escolhas dos alunos do 9º ano e 63,9%, no 12º ano, representando a sua primeira escolha.

Numa **segunda escolha**, as respostas dos nossos alunos situam-se

-A “Censura/ liberdade de expressão”, para os alunos do 4º ano, reunindo 46,9% das suas escolhas, tal como os alunos do 6º ano, com 34,7%;

-A “Ditadura/ autoritarismo” reúne 48,9% das escolhas dos alunos do 9º ano;

-A “Repressão/ opressão”, com 45,9% concentra a segunda opção das escolhas dos alunos do 12º ano.

Importa também salientar a **terceira escolha** dos nossos respondentes, tendo-se salientado,

-A “Tristeza”, com 43,8% dos alunos do 4º ano a escolherem esta ideia;

-A “Ditadura/ Autoritarismo”, com 25,6% dos alunos do 6º ano, a escolherem esta ideia;

-A “Ausência de direitos (casamento, direito de voto livre)” e a “Pobreza/ fome”, ambas as ideias, registando 18,2% das escolhas dos alunos do 9º ano;

-A “Ditadura/ Autoritarismo”, a reunir 39,3% das escolhas dos alunos do 12º ano.

Estas três principais escolhas são aquelas que reúnem as maiores percentagens das respostas dos alunos. Contudo, podemos assumir que se poderiam estabelecer ligações entre as diferentes ideias apresentadas e que se ligam, ora a princípios ideológicos ou a instrumentos para porem em prática esses mesmos princípios, como é o caso da Censura ou da PIDE. Depois, algumas das ideias apresentadas, podem-se associar a estados de

espírito causados pelo regime, como sejam o medo ou a infelicidade, ou ainda o estado de pobreza, também aviltado.

De seguida apresentam-se as ideias dos alunos que caracterizam o período posterior ao 25 de abril. (Ver Tabela 4).

Tabela 4: Distribuição dos alunos por ano de escolaridade e por categorias/ ideias POSTERIORES AO 25 DE ABRIL

Ideias/ Categorias	4º Ano (N=32)		6º Ano (N=121)		9º Ano (N=88)		12º Ano (N=61)	
	F	%	F	%	F	%	F	%
Liberdade	16	50	84	69,4	51	57,9	31	50,8
Liberdade de expressão	15	46,9	30	24,8	28	31,8	33	54,1
Democracia	11	34,4	37	30,6	25	28,4	32	52,4
Igualdade de direitos (casamento, direito de voto livre/ sufrágio universal)	18	56,3	35	28,9	28	31,8	15	24,6
Felicidade/ Alegria	13	40,6	25	20,7	19	21,6	6	9,8
Respeito	2	6,3	-	-	-	-	-	-
Esperança	-	-	-	-	4	4,5	3	4,9
Melhoria das condições de vida	-	-	-	-	5	5,7	3	4,9
Globalização	-	-	-	-	3	3,4	-	-
Abertura económica	-	-	-	-	3	3,4	3	4,9
Paz	1	3,1	4	3,3	6	6,8	4	6,6
Cravo	-	-	-	-	7	7,9	-	-
Avanço tecnológico	-	-	1	0,8	-	-	-	-
Mais informação	-	-	-	-	1	1,1	-	-
Transformação	-	-	-	-	1	1,1	-	-
Entrada na U.E.	-	-	-	-	1	1,1	-	-
Modernização	-	-	-	-	1	1,1	-	-
Independência das colónias/ descolonização	-	-	-	-	2	2,2	1	1,6
Feriado	-	-	-	-	1	1,1	-	-
Reformas	-	-	-	-	-	-	1	1,6
Corrupção	-	-	-	-	-	-	1	1,6
Indecifrável/ não responderam	-	-	-	-	5	5,7	-	-
Ideias anacrónicas	3	9,4	1	0,8	10	11,4	3	4,9

F (frequência)

Tal como se verificou nos resultados apresentados na tabela anterior, também nesta se denota a apresentação gradativa de um maior número de ideias, à medida que vamos passando para o ciclo de estudos seguintes, com igual tendência para a concentração de escolhas em ideias/ expressões semelhantes, independentemente dos ciclos em análise. Esta constatação confirma o maior poder de abstração que os alunos do 9º e 12º anos parecem evidenciar, fruto das suas vivências e das aprendizagens, entretanto interiorizadas.

Como **primeira escolha**, os alunos do 4º ano fizeram recair com 56.3% das suas escolhas na ideia “Igualdade de direitos (casamento, direito de voto livre/ sufrágio universal)”. Já os alunos do 6º ano e do 9º ano deram primazia às suas escolhas à ideia de “liberdade”, com 69,4% e 57,9%, respetivamente. Já os alunos do 12º ano deram maior peso à ideia de “Liberdade de expressão”, com 54,1%. Estas últimas duas ideias: “Liberdade” e “Liberdade de expressão”, acabam por se complementar.

A **segunda escolha** acabou por recair na ideia de “Liberdade”, com 50%, no caso dos alunos do 4º ano. No caso dos alunos do 6º ano, a segunda escolha recaiu na ideia de “Democracia” reunindo 30,6% das suas escolhas. No caso dos alunos do 9º ano, a sua segunda escolha, em igualdade percentual (31,8%) recaiu nas ideias de “Democracia” e “Igualdade de direitos (casamento, direito de voto livre/ sufrágio universal)”, sendo que esta última ideia reuniu 52,4% das respostas dos alunos do 12º ano.

No que diz respeito à **terceira escolha**, os alunos do 4º ano fizeram recair as suas escolhas na ideia de “Liberdade” reunindo um total de 50%. No caso dos alunos do 6º ano, os 28,9% das suas escolhas recaiu na ideia de “Igualdade de direitos (casamento, direito de voto livre/ sufrágio universal)”. No caso dos alunos do 9º ano, reunindo 21,6%, a sua terceira escolha recaiu na ideia de “Felicidade/ alegria”. Finalmente, no caso dos alunos do 12º ano, a sua terceira escolha recaiu na ideia de “Liberdade” com 50.8%.

Também a ideia “Felicidade/ Alegria” assumiu um peso importante, sobretudo para os alunos do 4º ano, com 40,6%, assumindo-se como a **quarta ideia** de maior peso, provavelmente, atendendo às idades dos alunos, em que o lado mais lúdico se lhes associa, com carácter de brincadeira, por exemplo. Para os restantes anos, apesar de expressar alguma importância, tem um menor peso: quinta posição para os alunos do 6º ano (20,7%), do 9º ano (21,6%) e do 12º ano (9,8%).

As outras ideias apresentadas como significativas por parte dos alunos, como o “Respeito”, a “Esperança”, a “Melhoria das condições de vida”, a “Globalização”, a “Abertura económica”, a “Paz”, o “Cravo”, o “Avanço tecnológico”, a “Mais informação”, a “Transformação”, a “Entrada na U.E”, a “Modernização”, a “Independência das colónias/ descolonização”, o “Feriado”, as “Reformas”, ou a “Corrupção” apresentam percentagens bem menos significativas e por isso, menos agregadoras das opiniões que os alunos veem como representativas daquilo que foi o período antes e depois da revolução do 25 de abril de 1974.

Importa também referir que alguns dos alunos da nossa amostra são imigrantes de proveniências diversas e com pouca, ou nenhuma informação relativa aos períodos em causa, pois encontram-se em Portugal há pouco tempo. É caso disso, o de uma aluna asiática que acabou por se pronunciar em inglês, referindo, no caso do período após o 25 de abril, que:

«*Everyone got freedom to vote*» e ainda «*peace*» [12-A1253].

Esta observação será reveladora daquilo que muitos já viveram e provavelmente, até passaram, até chegar aos destinos atuais, valorizando aspetos como a obtenção de liberdade e paz, coisa que muitos não fruíam até cá chegarem.

Outras ideias importantes a serem ressaltadas são as que manifestaram alunos de origem angolana, por exemplo, o [9-A1184] que após o 25 de abril referiu ter-se assistido à «*independência total de Angola*», algo tão importante para eles enquanto novo(s) país(es).

6. CONCLUSÃO

Ao chegar ao final do nosso estudo, importa tecer algumas considerações, as quais se nortearam pelas questões de investigação e naturalmente, pelo enquadramento teórico de referência. A 1ª questão por nós formulada foi

“-Quais as ideias que associas ao período antes do 25 de abril de 1974? com o cuidado de solicitar que cada um dos respondentes apresentassem “3 ideias/ palavras que consideras caracterizar o período anterior à revolução do 25 de abril de 1974”.

A este respeito, os alunos foram-se manifestando, apresentando ideias que se enquadravam perfeitamente no regime do Estado Novo evidenciando empatia, ou melhor, a falta de empatia histórica para com algumas das ideias e princípios subjacentes ao

período histórico em causa, com perfeita consciência pela forma como se vivia. Alguns alongaram-se um pouco nas suas reflexões, tendo apresentado casos, em particular. São disso exemplo, a propósito da “**Ausência de Direitos**” aquilo que no 4º ano, por exemplo é referido que «*não se podiam reunir para discutir ideias*» [4-A123] ou «*não era permitido festejar o dia do trabalhador*» [4-A125]. Ainda relativamente a esta ideia, os alunos [4-A118, 4-A121, 4-A122 e 4-A125] referem que «*hospedeiras da TAP, e enfermeiras não se podiam casar*», tal como alguns referem que «*homens e mulheres separados*» [4-A118, 4-A119, 4-A121, 4-A122, 4-A126, 4-A127 e 4-A130] no espaço escolar, tal como referem os alunos do 12º ano [12-A1254 e 12-A1278]: «*rapazes para um lado, raparigas para outro*». Ainda relativamente a esta ideia, algumas das justificações se associaram ao «*desrespeito pela igualdade de género*» [6-A185 e 6-A199], ao «*desrespeito às mulheres*» [6-A190], às «*mulheres sem direitos*» [9-A1172], ao «*direito de voto desigual entre homens e mulheres*», [9-A1184], por causa do «*machismo*» [9-A1174, 12-A1298 e 12-A1299], a «*mulher ser pouco respeitada e valorizada tendo o papel de limpar a casa e cuidar dos filhos*» [9-A1192], ao facto de não poderem «*votar à vontade*» [6-A155].

A propósito da ideia de “**Censura**”, alguns alunos associaram-na, não só à produção literária e jornalística, mas também à música. Por exemplo, «*não podíamos ouvir as músicas que queríamos*» [6-A1101, 6-A1106, 6-A1108, 6-A1118 e 6-A1120]. Há também a referência, em concreto, à existência do «*lapis azul*» [12-A1285].

Sobre a ideia de “**Repressão/ opressão**”, também alguns alunos apresentaram ideias que se lhe associam. Assim foram os seguintes casos que referem «*peçoas oprimidas*» [6-A172], «*torturadas*» [6-A1128] e em particular, «*torturavam as mulheres*» [6-A1141], assumindo este último que só as mulheres o eram, provavelmente associada à violência doméstica e à inferioridade do papel da mulher e da sua subalternidade. É feita também a alusão à «*tortura e condenação de inocentes*» [9-A1170].

Outra ideia é a do “**medo**”, que pela sua justificação se poderia associar também à ideia de “repressão/ opressão”, uma vez que referem que «*as peçoas eram mortas e condenadas por crimes que não fizeram e torturadas*» [6-A135 e 6-A145], até porque «*a PIDE seguia as peçoas*» [6-A147], «*as peçoas eram condenadas pelo que não fizeram*» [6-A149], «*eram torturadas e mortas*» [6-A150] e «*castigadas, obrigadas a dizerem mentiras e assassinadas*» [6-A157]. Um dos alunos do 4º ano refere que «*quem não*

falasse a verdade cortavam-lhe o dedo» [4-A111]. Esta última justificação do clima de medo, poderá ter levado este(a) aluno(a) a registar na sua mente, o clima de tortura física que se alimentava, em sede da PIDE, a pontos de ter retido esta ideia tão negativa. De facto, na generalidade, o controlo que se exercia sobre as pessoas, faziam-nas viver num clima de permanente opressão e naturalmente, de medo.

A 2ª questão por nós formulada foi

“Quais as ideias e transformações que associas ao período que se vive após o 25 de abril de 1974 até à atualidade? Pretendia-se também que os respondentes apresentassem “3 ideias/ palavras que consideras caracterizar o período posterior à revolução do 25 de abril de 1974”

Também a este respeito, os alunos foram-se manifestando com ideias traduzidas apenas por uma expressão, ou alguns deles juntaram-lhe mais informação, tal como passaremos a apresentar, pela sua significância.

Relativamente à ideia de **“Liberdade”**, há, curiosamente algumas ideias curiosas que os nossos respondentes assumem. Um dos alunos do 4º ano refere *«falar alto»* [4-A113], ou seja, assume o facto de que após o 25 de abril se pode falar (mais) alto. Também há quem refira *«poder estar no telemóvel»* [6-A1102], ou *«podemos ouvir o que quisermos»* [6-A1106, 6-A1107, 6-A1118]), pelo que se percebe, assumindo-se a censura que havia no Estado Novo a algumas músicas e cantores.

Por exemplo, a propósito da ideia **“Igualdade de direitos (casamento, direito de voto livre/ sufrágio universal)”** é apresentada a ideia de que *«podiam votar na prefeitura»* [4-A16]. Este caso parece ser nitidamente de algum aluno de proveniência brasileira, pois a expressão prefeitura está associada à administração política brasileira. Por exemplo, outra ideia é a de se ter o *«direito a celebrar o dia do trabalhador»* [4-A124]. É salientado o facto de *«as mulheres» poderem «ir à escola»* [6-A187]. Há quem referisse que *«todos são iguais perante a lei, tribunais justos e cada um pensa o que quiser sem ser condenado»* [6-A149], associando-se a igualdade de direitos à liberdade de expressão e à justiça igual para todos. Apresenta-se a *«mulher respeitada e valorizada, podendo escolher o seu papel»* [9-A1192]. Há alunos que enfatizam aqui a igualdade de género, coisa que alguns tinham salientado no período anterior ao 25 de abril como uma coisa

negativa. Assim, claramente, referem a «*igualdade de género*» [9-A1159 e 9-A1-235] e o facto de haver «*menos diferenças na igualdade de género*» [9-A1177].

Importa aqui ressaltar que a evolução dos tempos tem vindo a fazer esbater as desigualdades e em particular, pelo reconhecimento legal da total igualdade entre homens e mulheres, fizeram com que os nossos alunos já assumam esta dimensão. Só isso justifica, também, o facto de no período anterior fazerem igualmente alusão às desigualdades de género, partindo, portanto da contemporaneidade em que tal é já tacitamente aceite, porque já está transformado em lei.

A terminar esta reflexão, importa enfatizar algumas **ideias erradas** que ainda proliferam nas mentes dos nossos alunos, quer relativamente ao período antes do 25 de abril, como relativamente ao período posterior e que passamos a elencar de seguida.

-Antes do 25 de abril:

[6-A185]: «*acho que as pessoas sofriam muito, porque eram governadas por um rei*»; «*Só podiam beber água*»; [9-A1147]: «*monarquia*»; [9-A1155]: «*economia feudal*»; [9-A1196 e 9-A1197]: «*guerra civil prolongada*».

-Depois do 25 de abril:

[4-A116]: «*república*»; [6-A196]: «*vive-se com racismo, violência/ tortura e ainda pior, vive-se num mundo de guerra*»; [9-A1179 e 9-A1181]: «*implantação da república*»; [9-A1176]: «*país ficou independente*»; [12-A1267]: «*independência do povo português*»; [12-A1276]: «*independência*».

Estas ideias denunciam representações erradas daquilo que efetivamente se passava, ou vivia. Parecem espelhar algo não devidamente compreendido, assimilado ou até subvertido. Se entre os alunos do 4º ou 6º ano, ainda poderá haver lugar à correção destas ideias, nos anos mais avançados poderá ser pior, uma vez que a esmagadora maioria dos alunos, nunca mais terão a disciplina de História e por isso, não terão a possibilidade de se confrontarem com estes assuntos e só por si, poderão ter dificuldades em corrigi-las. Outros casos existem que se associam a alunos de outras proveniências, como são os brasileiros, venezuelanos, os de leste, sobretudo, ucranianos e até indianos, nepaleses, entre outras nacionalidades, que nunca frequentaram o nosso sistema de ensino, desconhecendo, por completo a realidade histórica e cultural do país.

Daqui partilhamos do pensamento de Benavente (1990: 30), que a propósito do 25 de abril considera que «passámos dum longo período de falta das liberdades fundamentais, de obscurantismo cultural e pedagógico, para um período de mudanças rápidas a todos os níveis da sociedade» e disso as ideias dos nossos alunos fazem eco.

Apesar de aqui nos focarmos apenas nos conteúdos associados à temática do 25 de abril, nos tempos que antecedem a revolução e depois da mesma, partilhamos também, da opinião de Matoso (1998), quando refere que «é preciso não esquecer a História, que também fazia parte do elenco das disciplinas essenciais do ensino elementar. É por meio dela que se adquire a consciência do tempo social. A História deve ser colocada ao lado das outras duas disciplinas [matemática e português] cuja importância fundamental acaba de ser reconhecida oficialmente. Ao contrário das outras Ciências Sociais, é indispensável para inculcar a noção da diacronia e da dimensão social total do mundo em que vivemos. Tudo o que é humano se passa no tempo e no espaço e tem atores e responsáveis. Nada melhor do que narrar, de tudo o que se passou no Universo, aquilo que nos diz respeito, por ter condicionado direta ou indiretamente a comunidade em que vivemos, para adquirir a noção do lugar da pessoa no mundo. Sem a História, porém, não se pode ter a noção de tempo e sociedade. Da solidez do ensino destas três disciplinas depende a solidez de tudo o mais».

Para a falta de conhecimento do nosso passado, também as políticas educativas levadas a cabo nos últimos anos, também têm contribuído para a deturpação de algumas ideias e até para a desvalorização do conhecimento histórico. Neste sentido, partilhamos também do que é referido por Solé (2021: 23), quando refere que «algumas escolas têm optado por reduzir o número de horas letivas de História em favor de outras disciplinas sociais, como a Geografia e a Cidadania e Desenvolvimento, posição contestada pela Associação de Professores de História em Portugal (APH), que advoga que não é possível trabalhar numa perspetiva construtivista no 2.º CEB e no 3.º CEB com dois tempos letivos (45 a 50 minutos), isto porque os 225 minutos terão que ser divididos pelas três disciplinas do grupo das Ciências Sociais e Humanas, o que reduz o tempo de leção da disciplina de História (APH, 2018)». Estas perspetivas levam-nos a pensar que o fraco conhecimento histórico do passado levará, certamente, a problemas de compreensão do presente e a perspetivar mal o futuro.

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

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

«As reformas dos Ensinos Básico e Secundário, Politécnico e Universitário concretizadas em Portugal nas últimas décadas contribuíram para a diminuição do peso quantitativo e qualitativo da historiografia nos currículos escolares – da História, da Arqueologia, da História da Arte e das tecnologias delas derivadas. No entanto, a sua natureza estruturante e de carácter extensivo, as múltiplas correlações com a realidade atual pressupõem e justificam quer uma formação particularmente exigente dos professores, quer um contacto regular dos estudantes com a área de saber em causa. A disciplina de História pode, assim, contribuir para a promoção de competências gerais, transversais e específicas, para combater a hegemonia da cultura de massas e do absentismo cívico, para a consolidação de uma consciência social aberta, democrática e participativa. (...) Saber História é, pois, saber interpretar e analisar o passado, o que pressupõe, desde logo, capacidade de escolha, capacidade crítica para analisar a informação disponível. E essa capacidade adquire - se no confronto com os vestígios do passado (as fontes), percebendo que aquele é tecido de uma enorme variedade de perspetivas. A História, através das suas ferramentas de análise, possui a capacidade de destruir ideias feitas e, assim, levar a repensar o presente, contribuindo para o desenvolvimento da Humanidade¹⁰».

6.1. Limitações e outras hipóteses de estudo

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

O estudo agora terminado adotou o formato de estudo de caso. Assim, assume-se que não é possível realizar generalizações e eventualmente, os resultados obtidos, corresponderem a ideias semelhantes às aquelas que obtivemos. Cremos, portanto, que seria desafiante considerar uma amostra maior e mais representativa da diversidade, quer regional, ou mesmo nacional. Cremos, também, que este tipo de estudo pudesse ser, após as necessárias adaptações, ser ministrado por outras disciplinas, ou áreas científicas relativamente a especificidades de cada ramo de saber. O exercício da prática reflexiva e da metacognição, por parte do corpo docente e dos seus papéis no processo ensino-aprendizagem e outras atividades escolares poderão funcionar como constrangimentos ou desafios a uma relação pedagógica mais eficaz e gratificante. Para que isto aconteça, (Melo, 2009: 101) aponta que, a par dos alunos, a sala de aula é «uma comunidade social de aprendizagem, onde a colaboração, a partilha pública e a revisão das ideias são essenciais para a promoção da aprendizagem. As discussões entre pares são vistas, pois, como contextos de aprendizagem colaborativa, ao convocarem um processo de negociação e construção contínuas do conhecimento». Neste caso específico, os professores de História, pois segundo Ferreira (2005: 13), partindo de Alarcão (1996) considera que, «os professores devem refletir sobre o que ensinam e os conteúdos que ensinam, os contextos em que ensinam, a sua competência pedagógico- didática, a legitimidade dos métodos que empregam, as finalidades do ensino da sua disciplina, conhecimentos e capacidades dos alunos, sobre os fatores que dificultam a aprendizagem dos alunos e o envolvimento dos alunos na avaliação». E ainda segundo a mesma autora (Op. Cit: 17), «na aprendizagem cooperativa o ambiente de aprendizagem caracteriza-se pela utilização de processos democráticos, onde cada elemento tem um papel ativo e responsável pela sua e pela aprendizagem dos outros».

Esperamos que o nosso estudo possa contribuir para promover, também ele mudanças nas práticas docentes e que estas reflitam sobre as expectativas e anseios dos nossos alunos, os quais são continuamente educados por uma multiplicidade de “janelas” que lhes abrem e alargam horizontes e que não apenas a escola, como outrora. Os novos desafios do mundo contemporâneo exigem cada vez mais, por parte de todos, e em particular, do corpo docente uma permanente atualização, não apenas científica, como pedagógica na adequação às novas realidades e exigências que a sociedade vai impondo a todos. Trata-se de uma tarefa cada vez mais árdua e, portanto, difícil. Concordamos, no seu todo, com aquilo que Esteve (1991: 121) refere, aquando do alargamento do ensino

básico, na altura, para nove anos: «Escolarizar cem por cento das crianças de um país implica pôr na escola cem por cento das crianças com dificuldade, cem por cento das crianças agressivas, cem por cento das crianças conflituosas, em suma, cem por cento de todos os problemas sociais pendentes, que se convertem assim em problemas escolares (...). Os professores não estão preparados para fazer face a esta nova realidade e, por fim, não é de estranhar o sentimento de desânimo que experimentam quando não conseguem interessar as crianças que, na maior parte dos casos, necessitam de uma atenção especial». Também, em harmonia com o citado por este autor, Fernandes (2002: 215), refere que é «urgente fazer um esforço de adaptação da escola a uma realidade dinâmica em que todos os seus agentes são chamados a participar de uma forma sistemática e responsável, fora e dentro da sala de aula, inclusive a de História. Esta tem de ser vista como um espaço essencialmente para a formação de uma opinião pública historicamente educada, aberta e tolerante, com base numa sólida argumentação».

BIBLIOGRAFIA

ALMEIDA, Cristiana Salomé Teixeira (2019), O Desenvolvimento da empatia histórica em alunos do 7º ano do 3º ciclo do Ensino Básico. Relatório de Estágio do Mestrado em Ensino de História no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário. Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra.

ALVES, Maria Olinda Pereira (2007), Conceções de professores e alunos sobre significância histórica: um estudo no 3º ciclo do Ensino Básico, Tese de Mestrado, Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho.

ALVES, Ronaldo Cardoso (2006), Representações Sociais e a Construção da Consciência Histórica, Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

ANTUNES, Ana Cristina (2007), Influência da representação social da organização na representação social de um processo de mudança institucional In Pedro, Ana Paula; Martins, António; Fernandes, Carlos (Coords.), Congresso educação e democracia –

representações sociais, práticas educativas e cidadania, Departamento de Ciências da Educação, Universidade de Aveiro. 609-641

ASHBY, Rosalyn (2003), O conceito de evidência histórica: Exigências curriculares e concepções de alunos. In BARCA, Isabel (Org.) (2003), Educação Histórica e Museus – Atas das II Jornadas Internacionais de Educação Histórica, Centro de Estudos em Educação e Psicologia, Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho. 37-57

ASHBY, Rosalyn (2008), Métodos dos alunos para validar relatos históricos. In BARCA, Isabel (Org.) (2008), Estudos de consciência histórica na Europa, América, Ásia e África, Atas das 7^{as} Jornadas Internacionais de Educação histórica, Centro de Investigação em Educação, Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho. 33-46

BARCA, Isabel (Org.) (2008), Estudos de consciência histórica na Europa, América, Ásia e África, Atas das 7^{as} Jornadas Internacionais de Educação histórica, Centro de Investigação em Educação, Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho.

BARCA, Isabel (2000), O pensamento histórico dos jovens, Braga, Universidade do Minho. IEP. CEEP.

BARCA, Isabel (2000), O pensamento histórico dos jovens, Braga, Universidade do Minho. IEP. CEEP.

BARCA, Isabel (Org.) (2001), Perspetivas em Educação Histórica – Atas das I Jornadas Internacionais de Educação Histórica, Centro de Estudos em Educação e Psicologia, Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho.

BARCA, Isabel (2001), Concepções de adolescentes sobre múltiplas explicações em História. In BARCA, Isabel (Org.) (2001), Perspetivas em Educação Histórica – Atas das I Jornadas Internacionais de Educação Histórica, Centro de Estudos em Educação e Psicologia, Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho. 29-43

BARCA, Isabel (2008), Estudos de consciência histórica em Portugal: Perspetivas de jovens portugueses acerca da História. In BARCA, Isabel (Org.) (2008), Estudos de consciência histórica na Europa, América, Ásia e África, Atas das 7^{as} Jornadas Internacionais de Educação histórica, Centro de Investigação em Educação, Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho. 47-53

BARCA, Isabel (Org.) (2008), Estudos de consciência histórica na Europa, América, Ásia e África, Atas das 7^{as} Jornadas Internacionais de Educação histórica, Centro de Investigação em Educação, Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho.

BARTON, Keith (2004), Qual a utilidade da História para as crianças? Contributos do ensino da História para a cidadania, Atas das IV Jornadas Internacionais de Educação Histórica, Centro de Investigação em Educação, Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho. 11-27

BENAVENTE, Ana (1990), Escola, professoras e processos de mudança. Livros Horizonte, Lisboa.

CABECINHAS, Rosa; LIMA, Marcus E. O.; CHAVES, António M. (2006), Identidades nacionais e memória social: hegemonia e polémica nas representações da História. In M.I. João e J. Miranda (Org.), Identidades Nacionais em Debate. Oeiras: Celta.

CERCADILLO, L. (2000). Significance In History: Student's Ideas In England and Spain, Creating Knowledge in the 21st Century: Insights from Multiple Perspectives – American Educational Research Association Conference. New Orleans.

COOPER, Hillary (2004), O pensamento histórico das crianças. In Barca, Isabel (Org.), Para uma Educação Histórica de qualidade, Atas das IV Jornadas Internacionais de Educação Histórica, Centro de Investigação em Educação, Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho. 55-74

CORREIA, E. & PARDAL, L. (1995), Métodos e técnicas de investigação social, Areal Editores, Porto.

COSTA, Maria Alice Alves (2007), Ideias de professores sobre a utilização de fontes dos manuais de História: um estudo no 3^o Ciclo do Ensino Básico, Tese de Mestrado, Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho

DÂMASO, L. (1996), Das Regras às estratégias: o caso das provas globais, CESE em Administração Escolar, Porto, ISET.

DIAS, Paula, as explicações dos alunos acerca de uma situação histórica não estudada nas aulas: um estudo no ensino básico. In BARCA, Isabel (Org.) (2008), Estudos de consciência histórica na Europa, América, Ásia e África, Atas das 7^{as} Jornadas

Internacionais de Educação histórica, Centro de Investigação em Educação, Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho. 167-180

FERNANDES, Adriano (2002), O olhar dos alunos e dos professores sobre a História e o seu ensino, Tese de Mestrado, Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho.

FERNANDES, Eugénia M. & MAIA, Ângela, Grounded Theory. In FERNANDES, Eugénia M. & ALMEIDA, Leandro, S. (2001), Métodos e técnicas de Avaliação: Contributos para a prática e investigação psicológicas. Braga: Universidade do Minho, Centro de Estudos em Educação e Psicologia. 49-76

FERREIRA, Arminda (2005), Ideias de significância histórica e pedagógica em contexto de interação: Um estudo com professores estagiários, Tese de Mestrado, Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho.

FERREIRA, Arminda; DINIS, Celeste; LEITE, Eduarda; CHAVES, Fátima (2004), A vida quotidiana em Roma na Época Imperial: Narrativas de Alunos. In MELO, Maria do Céu & LOPES, José Manuel (2004) (Orgs.), Narrativas Históricas e Ficcionalis. Receção e produção de professores e alunos. Atas do 1º Encontro -Narrativas Históricas e Ficcionalis. Receção e produção de professores e alunos. Braga. Centro de Investigação em Educação. Universidade do Minho.

FONSECA, Selva Guimarães (2005), Didática e prática de ensino de história: Experiências, reflexões e aprendizados, 4ª Edição, Papirus Editora, Campinas, São Paulo.

FRANCO et al. (2007), O s jovens: uma leitura de suas representações sociais In Pedro, Ana Paula; Martins, António; Fernandes, Carlos (Coords.), Congresso educação e democracia – representações sociais, práticas educativas e cidadania, Departamento de Ciências da Educação, Universidade de Aveiro. 693-700

GILLY, M. (1990), Psycho-sociologie de l'éducation. In Moscovici, S., Psychologie Sociale, PUF, Paris. 473-494.

GOMES, Sónia de Jesus Martins (2010), Análise das interações verbais na sala de aula de História e Geografia: Um estudo de caso na Escola Secundária Inês de Castro no âmbito da formação inicial de professores, Dissertação de mestrado em Ensino de História

e Geografia do 3º Ciclo do ensino básico e ensino secundário, Faculdade de Letras da Universidade do Porto, Porto.

GUINOTE, Paulo (s/d), O Fim da Memória e o Desejo do Homem Novo. Disponível em http://aph.pt/ex_opiniao14.php (consultado em 2013.06.22).

JODELET, D. (1990), *Représentation social: Phénomènes, concept et théorie*. In Moscovici, S. *Psychologie sociale*, PUF, Paris.

LEE, Peter (2003), Nós fabricamos carros e eles tinham que andar a pé: compreensão das pessoas do passado. In BARCA, Isabel (Org.) (2003), *Educação Histórica e Museus – Atas das II Jornadas Internacionais de Educação Histórica*, Centro de Estudos em Educação e Psicologia, Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho. 19-36

LEE, Peter (2008), *Educação Histórica, Consciência Histórica e Literacia Histórica*. In BARCA, Isabel (Org.) (2008), *Estudos de consciência histórica na Europa, América, Ásia e África*, Atas das 7ªs Jornadas Internacionais de Educação histórica, Centro de Investigação em Educação, Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho. 11-29

LEVSTIK, L. (2000) – *Articulating the Silences: Teachers' and Adolescents' Conceptions of Historical Significance*. In *Knowing Teaching & Learning History, National and International Perspectives*, Edited by Peter N. Stearns, Peter Seixas, and Sam Wineburg: New York University Press: New York and London. pp. 284-305.

MACHADO, Elvira & BARCA, Isabel (2008), *Mudança em História – Conceções de alunos de 7º ano de escolaridade*. In BARCA, Isabel (Org.) (2008), *Estudos de consciência histórica na Europa, América, Ásia e África*, Atas das 7ªs Jornadas Internacionais de Educação histórica, Centro de Investigação em Educação, Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho. 181-187

MAGALHÃES, Olga (2002), *Conceções de História e de Ensino de História: Um estudo no Alentejo*, Edições Colibri e CIDEHUS-EU.

MAGALHÃES, Olga (2003), *Conceções de História e Ensino da História*. In Barca, Isabel (Org.) (2003), *Educação Histórica e Museus – Atas das II Jornadas Internacionais*

de Educação Histórica, Centro de Estudos em Educação e Psicologia, Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho. 9-18.

MELO, Maria do Céu (2003), Eu sou escritor de H(h)istórias - as competências de leitura e escrita e a aprendizagem da História, In APP (Org.) Como pôr os alunos a trabalhar? Experiências formativas na aula de Português". Lisboa: Lisboa Editora/ Associação de Professores de Português. 341-356.

MELO, Maria do Céu (2004), Supervisão do ensino da História: natureza e objetos. In Barca, Isabel (Org.), Para uma Educação Histórica de qualidade, Atas das IV Jornadas Internacionais de Educação Histórica, Centro de Investigação em Educação, Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho. 87-100

MELO, Maria do Céu (2009) (Org.), O Conhecimento (tácito) Histórico: Polifonia de alunos e professores. Braga: Centro de Investigação em Educação, Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho.

MELO, Maria do Céu (2009), Relatório da disciplina “Supervisão Pedagógica em Ensino de História e Ciências Sociais”, Concurso para Professora Associada /Grupo Disciplinar de Metodologias da Educação, Departamento de Metodologias da Educação, Instituto de Educação, Universidade do Minho. (Não publicado. Acesso restrito).

MONSANTO, Márcia (2004), Conceções de alunos sobre Significância Histórica no contexto da História de Portugal. Um estudo com alunos do 3º Ciclo do Ensino Básico e do Secundário. Tese de Mestrado, Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho.

MELO, Maria do Céu; Gomes, Rosa; Ferreira, Arminda (2012). O dito e o entre – dito – a aprendizagem da história através dos cartoons e posters políticos. Actas Do Congreso Internacional. Innovación metodológica y docente en Historia, Arte y Geografía. Santiago de Compostela: Universidade de Santiago de Compostela.

MOREIRA, Maria Gorete (2004), As fontes históricas propostas no manual e a construção do conhecimento histórico: Um estudo em contexto de sala de aula, Tese de Mestrado, Instituto de Educação e Psicologia. Universidade do Minho.

MORAIS, Maria dos Anjos Lima Félix de Carvalho (2005), Formação para a cidadania e educação histórica: Perspetivas de professores em formação, Tese de Mestrado, Instituto de Educação e Psicologia. Universidade do Minho.

NOGUEIRA, Conceição (2001), Análise do Discurso. In FERNANDES, Eugénia M. & ALMEIDA, Leandro, S. (2001), Métodos e técnicas de Avaliação: Contributos para a prática e investigação psicológicas. Braga: Universidade do Minho, Centro de Estudos em Educação e Psicologia. (pp. 15-48)

PACHECO, Paulo Bernardo de Magalhães (2014), Os discursos e as práticas no ensino e aprendizagem da História: representações de professores e alunos do ensino secundário, Tese de Doutoramento, Instituto de Educação e Psicologia. Universidade do Minho.

PAIS, J.M. (1999), Consciência Histórica e Identidade, Lisboa, Edições Celta.

QUEIRÓS, Paula; GOMES, Paula Botelho; SILVA, Paula (2006), Valores, educação e formação profissional: algumas considerações In PATRÍCIO, Manuel Ferreira (Org.) (2006), Educação e Formação Profissional – As perspetivas do movimento da Escola Cultural, VI Congresso da AEPEC (Associação da Educação Pluridimensional e da Escola Cultural), Porto Editora. 145-148

QUIVY, R.; CAMPENHOUDT, Luc (1992), Manual de Investigação em Ciências Sociais. Lisboa. Edições Gradiva.

RABELO, Amanda Oliveira (2007), Complexificando as representações In Pedro, Ana Paula; Martins, António; Fernandes, Carlos (Coords.), Congresso educação e democracia – representações sociais, práticas educativas e cidadania, Departamento de Ciências da Educação, Universidade de Aveiro. 642-658

SÁ, C. P. (1996), Núcleo central das representações sociais, Editora Vozes.

SANCHES, Graça Maria Lopes de Carvalho (2008), Concepções de alunos sobre a significância da História Contemporânea: Um estudo com alunos de uma escola secundária de Cabo Verde. Tese de Mestrado, Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho.

SANCHEZ, M. O. M., Concept de représentation sociale in L`influence de la formation sur les représentations de la vieillesse : recherche auprès d`un groupe d`aides à domicile,

De l'assistance à la reconnaissance de la personne vieillissante. No sítio: http://www.serpsy.org/formation_debat/mariodile_5.html (24 de agosto de 2010)

SANTIAGO, Rui (1993), Representações sociais da escola nos alunos, pais e professores no espaço rural, Tese de doutoramento, Universidade de Aveiro, Aveiro.

SILVA, Ricardo Manuel Alves (2007), A construção do conhecimento histórico a partir das atividades propostas pelos manuais: um estudo com alunos do 2º Ciclo do Ensino Básico, Tese de Mestrado, Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho.

SIMÃO, Ana Catarina (2008), A construção da evidência histórica: concepções de alunos do 3º ciclo e secundário. In BARCA, Isabel (Org.) (2008), Estudos de consciência histórica na Europa, América, Ásia e África, Atas das 7ªs Jornadas Internacionais de Educação histórica, Centro de Investigação em Educação, Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho. 75-92

SOLÉ, Glória (2009), A história no 1º ciclo do Ensino Básico: a concepção do tempo e a compreensão histórica das crianças e os contextos para o seu desenvolvimento, Tese de Doutoramento, Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho.

SOLÉ, Glória (2021), Ensino da história em Portugal: o currículo, programas, manuais escolares e formação docente. CIEd - Centro de Investigação em Educação, Instituto de Educação, Universidade do Minho.

STAKE, Robert E. (2009), A arte da investigação com estudos de caso, Edição da Fundação Calouste Gulbenkian, 2ª Ed. Lisboa.

TEIXEIRA, Ana Paula Félix (2004), Estratégias de auto-regulação na aprendizagem em História: Estudo no 2º CEB, Tese de Mestrado, Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho.

VALA, Jorge (1993), Representações sociais - para uma psicologia do pensamento social. In Vala, J. & Monteiro, B. (Orgs.), Psicologia Social, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

DOCUMENTOS - Ministério de Educação

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (s/d), 1º ciclo Ensino Básico, organização Curricular e programas, Estudo do Meio, 4ª Edição. In:

https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/Estudo_Meio/eb_em_programa_1c.pdf (2024.02.11)

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2018), Aprendizagens Essenciais| Articulação com o perfil dos alunos, 4º ano, 1º Ciclo do Ensino Básico, Estudo do Meio. In: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/4_estudo_do_meio.pdf (2024.02.11)

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2018), Aprendizagens Essenciais| Articulação com o perfil dos alunos, 6º ano| 2º Ciclo do Ensino Básico, História e Geografia de Portugal. In: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/2_ciclo/6_historia_e_geografia_de_portugal.pdf (2014.02.11)

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2018), Aprendizagens Essenciais| Articulação com o perfil dos alunos, 9º Ano| 3º Ciclo do Ensino Básico, História. In: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/3_ciclo/historia_3c_9a_ff.pdf (2014.02.11)

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2018), Aprendizagens Essenciais| Articulação com o perfil dos alunos, 12º ano| Ensino Secundário, História A. In: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/12_historia_a.pdf (2024.02.11)

ANEXOS

ANEXO 1

Este pequeno questionário pretende recolher dados sobre a forma como os alunos veem o antes e o depois do 25 de abril de 1974. Ele faz parte de um projeto de Investigação da responsabilidade da Biblioteca Escolar do Agrupamento de Escolas de Albergaria-a-Velha, no âmbito da comemoração dos 50 anos do 25 de abril. Para isso, necessita da sua autorização.

Os dados recolhidos respeitarão escrupulosamente o anonimato dos respondentes.

Comemora-se em 2024, os 50 anos da revolução do 25 de abril de 1974.

Pretendemos saber como vês o antes e o depois do 25 de abril.

1.Quais as ideias que associas ao período antes do 25 de abril de 1974?

Apresenta 3 ideias/ palavras que consideras caracterizar o período anterior à revolução do 25 de abril de 1974

2. Quais as ideias e transformações que associas ao período que se vive após o 25 de abril de 1974 até à atualidade?

Apresenta 3 ideias/ palavras que consideras caracterizar o período posterior à revolução do 25 de abril de 1974

Obrigado!