



Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação  
Universidade de Coimbra

**Concepções, decisões e acção docente:**

Integração do manual escolar de História  
no ensino da temática *A Revolução de Abril*

Dissertação de Mestrado em  
*Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores*

**Maria Aurora Amorim Viães**

Coimbra, 2008



Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação  
Universidade de Coimbra

Dissertação de Mestrado em *Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores*, apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra e realizada sob a orientação de Professora Doutora Maria Helena Lopes Damião da Silva.

Maria Aurora Amorim Viães

Coimbra, 2008



“Não foi completa – ó Morte! – essa vitória!  
Que a nossa dor revive-o no presente,  
E sagra-o, no futuro, a mão da História!”

*Alves Crespo, 1904*

Ao meu padrinho Sousa Martins



## **Agradecimentos**

---

Em Setembro de 2007 embarquei numa pequena aventura que se revelou uma das melhores e mais gratificantes experiências que já tive possibilidade de viver. Neste longo caminho conheci pessoas fantásticas que me ensinaram e me acolheram como aluna e profissional, e até como amiga. Aprendi ao longo deste tempo, o verdadeiro significado das palavras amizade e sacrifício. Se me perguntarem se valeu a pena, respondo sem duvidar um único instante: Claro que sim! Assim, agradecemos:

- À Professora Doutora Maria Helena Damião a supervisão científica, a disponibilidade, o apoio na realização deste trabalho e de outros que foram surgindo de forma espontânea. Agradecer a confiança, a amizade, o apoio e a força que me deu para seguir em frente;
- Aos Presidentes dos Conselhos Executivos e aos docentes das Escolas que se disponibilizaram a colaborar neste trabalho;
- Aos professores da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra e aos colegas do mestrado pelos ensinamentos e pelo apoio;
- Ao meu padrinho que me deu a força e a coragem necessárias para enfrentar este longo caminho;
- Aos meus pais e aos meus irmãos que estiveram sempre ao meu lado, que me incentivaram a seguir, apesar das muitas dificuldades;
- Ao meu namorado, excelente ouvinte dos medos e dúvidas que iam surgindo, pelo apoio e pela força nos dias mais difíceis, por estar sempre ao meu lado pronto a ajudar no que fosse necessário;
- Aos meus amigos em geral e muito particularmente ao Gabriel, à Teresa, à Catarina, à Sónia, ao Rui e ao João;
- Às professoras La Salette e Emília da Escola Básica 2, 3/Secundária de Vila Nova de Cerveira que numa fase inicial do trabalho prontamente se disponibilizaram a ajudar em tudo o que fosse necessário;

A todos quantos, de alguma forma, me apoiaram, com palavras de incentivo, o meu expresso agradecimento e reconhecimento pelo apoio e carinho.

Maria Aurora Amorim Viães





---

---

<b>Introdução</b> .....	23
<b>I Parte - Dos documentos curriculares à sala de aula</b>	
<b>Capítulo 1- Orientações curriculares para o ensino da História</b> .....	31
1.1. Orientações Curriculares patentes no Currículo e no Programa .....	33
1.2. O Manual de História como recurso curricular .....	44
1.2.1. Orientações curriculares patentes no manual escolar .....	45
1.2.2. A investigação sobre os manuais escolares .....	52
1.2.3. A investigação sobre os manuais escolares de História em Portugal.....	57
1.2.4. Critérios de apreciação de manuais escolares .....	61
<b>Capítulo 2 - Os professores: executores ou decisores do currículo?</b> .....	65
2.1. O currículo como espaço de decisão .....	67
2.1.1. A ênfase nas decisões docentes .....	69
2.1.2. O manual escolar como suporte de decisão.....	88
2.2. Um modelo de aprendizagem como suporte de decisões docentes.....	93
2.2.1. Modelo de aprendizagem de Gagné .....	93
2.2.2. Implicações do modelo de aprendizagem e memória ao nível da planificação de aula .....	106
<b>Capítulo 3 - O ensino da História e A Revolução de Abril</b> .....	113
3.1. O ensino da História .....	116
3.1.1. Decisões em torno do ensino da História .....	116
3.1.2. "Dúvidas e embaraços" da História do presente .....	125
3.2. <i>A Revolução de Abril</i> : abordagem pedagógica no 9.º ano do Ensino Básico .....	131
<b>II Parte - Estudo Empírico</b>	
<b>Capítulo 4 - Problemática e metodologia</b> .....	139
4.1. Delineação do quadro teórico .....	140
4.2. Objecto e objectivos de estudo.....	143
4.3. Carácter do estudo e fases que o concretizam .....	146
4.4. Procedimentos metodológicos.....	148
<b>Capítulo 5 - Apresentação e interpretação dos dados</b> .....	153
5.1. Primeira Fase - Análise documental .....	154
5.2. Segunda Fase - Investigação em contexto escolar .....	181
5.2.1. Recolha de concepções docentes.....	181
5.2.2. Recolha de desempenhos docentes .....	188
5.2.3. Reflexão sobre desempenhos docentes.....	191
<b>Conclusão</b> .....	197
<b>Bibliografia</b> .....	202
<b>Anexos</b> .....	212



### Figuras

<b>Figura 1</b> – Página de introdução do tema K do manual História Nove da Lisboa Editora (Diniz <i>et al</i> , 2004, 210,211). .....	46
<b>Figura 2</b> – Modelo de pensamento e acção do professor (Clarck & Peterson, 1990)..	75
<b>Figura 3</b> – Modelo de investigação sobre os juízos, decisões e conduta do professor (Shavelson & Stern, 1989, 379). .....	76
<b>Figura 4</b> – Factores que contribuem para configurar os juízos e decisões pedagógicas (Shavelson& Stern, 1989, 392). .....	77
<b>Figura 5</b> – Componentes de uma tarefa planificada por um professor (Shavelson & Stern, 1989, 478). .....	79
<b>Figura 6</b> – Modelo de decisão docente em contexto interactivo (Clark & Peterson, 1978). .....	82
<b>Figura 7</b> – Modelo de decisão docente em contexto interactivo (Shavelson & Stern, 1981). .....	83
<b>Figura 8</b> – Modelo de aprendizagem e memória (Gagné, 1977). .....	94
<b>Figura 9</b> – Factores externos e internos que afectam o acto de ensino (Gagné, 1987, 21). .....	96
<b>Figura 10</b> – Graus de complexidade das capacidades intelectuais (Gagné, 1970 citado por Gagné, 1987, 51). .....	97
<b>Figura 11</b> – Aplicação de uma regra: desempenho que envolve uma capacidade intelectual (Gagné, 1977, 29). .....	98
<b>Figura 12</b> – Produzir uma interpretação de um acontecimento desconhecido: desempenho que requer a aplicação de uma estratégia cognitiva (Gagné, 1977,35)..	99
<b>Figura 13</b> – Reproduzir oralmente uma informação (Gagné, 1977, 39). .....	100
<b>Figura 14</b> – Uma capacidade motora: alisar a face de uma tábua (Gagné, 1977, 43). .....	101
<b>Figura 15</b> – Fazer uma escolha individual: influência de uma atitude (Gagné, 1977, 45) .....	101
<b>Figura 16</b> – Relação entre fases de aprendizagem e eventos de instrução (Gagné, 1977, 285). .....	104
<b>Figura 17</b> – Modelo de planificação da instrução segundo Dick & Carey (1985) (Gagné <i>et al</i> , 1988, 22). .....	108
<b>Figura 18</b> – Aspectos básicos do ensino da História (González, 1996, 19). .....	60
<b>Figura 19</b> – Esquema sintetizador do problema de investigação. ....	65
<b>Figura 20</b> – Fases que concretizam o estudo empírico. ....	67

## Quadros

<b>Quadro 1</b> – Processos de aprendizagem e influências dos eventos externos (Gagné, 1975, 45). .....	103
<b>Quadro 2</b> – Relação entre eventos de instrução e processo de aprendizagem (Gagné, 1988, 182). .....	105
<b>Quadro 3</b> – Verbos para descrever as capacidades humanas (Gagné, 1987, 101, adaptado).....	110
<b>Quadro 4</b> – Relação entre o processo de aprendizagem e ensino de Gagné (Ferreira, 1988, 361). .....	111
<b>Quadro 5</b> – Articulação entre os conteúdos definidos para a História no 9.º ano de escolaridade constantes no <i>Currículo</i> e no <i>Programa</i> .....	156

## Tabelas

<b>Tabela 1</b> – Percepção do conhecimento e uso das orientações do <i>Programa</i> .....	182
<b>Tabela 2</b> – Percepção do conhecimento e uso das orientações do <i>Manual</i> .....	184
<b>Tabela 3</b> – Previsão da utilização do <i>Manual</i> para a leccionação da temática .....	185
<b>Tabela 4</b> – Percepção e justificação do conhecimento e uso das orientações do <i>Projecto Curricular de Turma</i> .....	186
<b>Tabela 5</b> – Percepção do conhecimento e uso das orientações presentes nos diferentes documentos curriculares .....	186
<b>Tabela 6</b> – Percepção do cumprimento da planificação.....	191
<b>Tabela 7</b> – Utilização do <i>Manual</i> para a leccionação da temática .....	193
<b>Tabela 8</b> – Dados da observação sobre o cumprimento da planificação.....	194

## Índice de Anexos

---

<b>Anexo I. A:</b> Grelha I. A.....	213
<b>Anexo I. B:</b> Grelha I. B.....	214
<b>Anexo II. A:</b> Entrevista I.....	215
<b>Anexo III. A:</b> Grelha III. A .....	218
<b>Anexo III. B:</b> Grelha III. B .....	219
<b>Anexo IV. A:</b> Entrevista II .....	220
<b>Anexo V. A:</b> Autorização da Comissão Nacional de Protecção de dados.....	222
<b>Anexo V. B:</b> Autorização da Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular .....	223



Os estudos realizados no quadro teórico de cariz cognitivista sobre o pensamento e a acção dos professores bem como as relações que estabelecem entre si, além de contribuírem para esclarecer o desempenho destes profissionais, permitem fundamentar decisões respeitantes à organização e desenvolvimento do currículo. Apesar do acordo generalizado que esta realidade colhe, não tem sido assumida como prioridade por parte dos investigadores que nas décadas mais recentes se vêm debruçando sobre o ensino.

Conscientes da necessidade de contrariar esta tendência, investimos num estudo sobre concepções, decisões e actuações docentes, circunscrevendo a nossa área de interesse à História no Ensino Básico e, muito particularmente, à leccionação da temática *A Revolução de Abril*, procurando perceber, com algum detalhe, como se integram as orientações do *Manual Escolar* nessa tarefa, a par das do *Programa* e do *Projecto Curricular de Turma*.

Tal estudo inclui uma revisão da literatura, que incide nos processos de pensamento do professor e em esquemas pedagógico-didácticos susceptíveis de orientar a sua acção, e um trabalho empírico em que realizámos a análise de três documentos curriculares – Currículo Nacional, Programa e Manual – bem como o acompanhamento de um grupo de docentes nos momentos de planificação pré-activa, de interacção em sala de aula e de reflexão pós-activa.

Concluimos que o *Manual* integra as orientações dos dois documentos da tutela, conseguindo, em alguns casos, superar lacunas dos mesmos, no entanto, o desenvolvimento da temática afigura-se pouco consistente, no que respeita, sobretudo ao tratamento dos conteúdos. Concluimos, também, que o grupo de docentes em causa, apesar do conhecimento que refere ter das orientações macro-curriculares prefere recorrer ao *Manual* para planificar a temática, relegando-o para um lugar mais secundário na interacção.





Studies on the theoretical framework cognitivist about thinking and action of teachers and on establishing relations with each other, as well as contributing to clarifying the performance of these professionals, can justify decisions concerning the organization and development of the curriculum. Despite the general agreement that this reality crop, has not been taken as priority by the researchers who in recent decades, they have concentrate on teaching.

Conscious of the need to counter this trend, invest in a study of ideas, decisions and actions teachers, restricting our area of interest to history in the basic education, particularly the teaching of the theme The Revolution of April, seeking understanding, with some detail, how to integrate the guidelines of the School Book's in this task, alongside the Program and the class project.

This study includes a literature review, which focuses on the thought processes of teachers and teaching-learning schemes likely to direct its action, and an empirical work we have done in the analysis of three documents curriculum - National Curriculum, Program and Manual - as well as the monitoring of a group of teachers at times of active pre-planning of interaction in the classroom and reflection post-active.

We conclude that the School Book's incorporates the guidance of the two documents of guardianship achieve, in some cases, overcome their shortcomings, however, the development of the theme appears to be sloppy, regarding in particular the treatment of content. We conclude, too, that the group of teachers concerned, despite the knowledge that says have about the guidelines macro-curricular prefers to resort to manual for planning the theme, relegating it to a secondary place in more interaction.



Les études sur la pensée du maître et de ses relations avec l'action, ont une grande importance dans le contexte de la recherche sur l'enseignement qui a lieu dans la salle de classe, et les résultats peuvent aider d'une part, de comprendre la performance des enseignants et, d'autre part, les motifs de la décision-faire pédagogique-didactique. Depuis, cette question n'a pas reçu l'attention de la part des chercheurs, rareiam caractère empirique des travaux sur lequel il porte.

Les manuels scolaires ont été reconnus non seulement comme éléments de soutien à l'apprentissage, ainsi que des documents de soutien à l'éducation. En cours de construction, conformément aux directives de la tutelle program, les traduire et de les renforcer, en cours d'exécution, le faire dans le cadre curriculum directeurs, en unifiant et en uniforme et dans le système éducatif.

Compte tenu de cette constatation, il ya un double problème: l'école se conformer fidèlement aux orientations consignées dans le *curriculum* et programs, son usage peut se dispenser de la consultation de ces documents? Et comment pourrait-on le recours à des manuels scolaires avec les processus de décision des enseignants dans le *curriculum* de conception afin de répondre aux particularités des élèves et des communautés dans lesquelles ils sont intégrés?

Compte tenu de ces questions entrepris une étude empirique qui a porté en curriculum dans le domaine disciplinaire de l'histoire, plus précisément le thème de la révolution prévue pour le mois d'avril 9 ans de scolarité. Nous avons donc notre objet d'étude: Compte tenu de la tutelle de lignes directrices pour l'enseignement de l'objet - évident dans le *curriculum*, le logiciel et aussi dans le manuel - nous voulons d'une part, les conceptions des enseignants savoir sur ces lignes directrices et, En outre, de comprendre et de rapporter les décisions qui ont lieu lors de la planification de votre écriture en tant que pré-active et quand ils mettent en œuvre l'enseignement en salle de classe, en accordant une attention particulière à l'intégration du guide qui sont dans le processus.







## Introdução

---

“Será que se pode falar ainda hoje – depois de tanto se ter discutido o tema, em congressos, em artigos de revistas e jornais, em livros, etc., e após tantas reformas – das «crianças sem história», ou seja, sem a memória de uma história portuguesa?”

*Luís Reis Torgal, 2001, 29.*

A Dissertação que agora apresentamos e que intitulámos *Concepções, decisões e acção docente: integração do manual escolar de História no ensino da temática “A Revolução de Abril”*, foi desenvolvida no âmbito do Mestrado de *Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores* da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, sob orientação da Professora Doutora Maria Helena Lopes Damião da Silva e decorreu do nosso interesse em aprofundar o estudo da actividade de ensino com a finalidade de perceber como é que esse estudo poderá apoiar a observação das práticas lectivas dos professores e o seu aperfeiçoamento, tendo em conta as aprendizagens dos alunos.

Podemos dizer que esse interesse foi tomando forma desde os primeiros passos que demos na Licenciatura e, posteriormente, na realização do Estágio Pedagógico, que nos conferiu habilitação para a docência no Terceiro Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário. Efectivamente, essa experiência de um ano lectivo, apesar de breve foi rica nos desafios que nos apresentou respeitantes, sobretudo, à planificação da nossa acção e à condução da

mesma, a partir do referencial que são os documentos curriculares disponíveis e o manual escolar.

A tentativa de aprofundar o conhecimento desta vertente pedagógico-didáctica do ensino, no sentido de aperfeiçoar as práticas concretas, conduziu-nos à frequência do Mestrado acima referido. Depressa percebemos a existência de investigação importante em torno dos processos de decisão implicados na planificação e na acção docente, das relações que estas decisões estabelecem entre si, bem como do seu impacto nas aprendizagens.

Considerando, além disso, que essa linha de estudo tem uma expressão reduzida nos trabalhos académicos de carácter empírico que se têm realizado no nosso país, acertámos, em conjunto com a nossa orientadora, que seria um caminho válido a percorrer nos nossos primeiros ensaios como investigadora na área das Ciências da Educação.

Dada a circunstância de termos beneficiado de formação universitária em História, pareceu-nos adequado circunscrever o nosso trabalho aos processos de decisão dos professores que leccionam esta área disciplinar no Ensino Básico, mais precisamente no 9.º ano de escolaridade, que é aquele que conhecemos com mais propriedade. Mais, particularizámos um tema da História de Portugal que fosse leccionado no final de Ciclo, já que no Ensino Secundário poucos são os alunos que frequentam a disciplina de História. A *Revolução de Abril* pareceu-nos uma boa opção já que é uma temática que desperta a curiosidade dos alunos e cujo conhecimento é relevante em termos de cidadania, dimensão que, na actualidade, se constitui como um objectivo central e transversal em todo o Sistema de Ensino.

Delineado o tema, enveredámos pela análise dos documentos curriculares relativos ao ensino da História do Ensino Básico – *Currículo Nacional do Ensino Básico*, datado de 2001, e *Programa de História*, datado de 1991 –, tendo percebido, que neles se apresenta uma vastidão de temáticas, susceptíveis de serem tratadas com os alunos, em função das suas necessidades, especificidades e contextos, o que, por isso mesmo, implica escolhas por parte do professor.

Esta implicação da escolha encontra-se consagrada na política de gestão flexível do currículo, e envolve um trabalho colaborativo e negociativo com



diversos agentes educativos do meio mais próximo, que é a escola, e do meio mais distante, que é a comunidade, pessoas essas que têm as suas preocupações, valores e ideologias (Pacheco, 2001). Trata-se, pois, de um empreendimento que solicita do professor a opção pelo aprofundamento de uns conteúdos e a superficialidade de outros.

Desta maneira, a temática que entendemos ser fulcral no nosso estudo poderá ser ou não objecto de uma abordagem profunda ou abordada apenas em trabalhos de pesquisa, posteriormente apresentados em exposições.

Da análise dos referidos documentos, percebemos, ainda, que o professor é solicitado a estruturar o seu ensino com base num conjunto de competências gerais e específicas que os alunos devem adquirir e nas experiências de aprendizagem sugeridas para tal, o que no caso da História se traduz, em primeiro plano, na introdução que se lhes deve facultar nos métodos de trabalho do historiador, com o fim de desenvolver as suas dimensões cívica e cognitiva (Proença, 1990; Magalhães, 2002).

Considerando que tais métodos, quando transpostos para o processo de ensino/aprendizagem, produzem os efeitos pretendidos, implicando grande destreza por parte do docente, grande investimento por parte dos alunos e tempo lectivo alargado, mais apreensão nos parece justificar o vasto elenco de temáticas a que aludimos e, em particular, o tratamento daquela que escolhemos como objecto de estudo.

Feita a caracterização do cenário curricular em que nos concentrámos, passámos à revisão da literatura, a qual nos orientou para uma perspectiva teórica de teor eclético, que poderemos situar no behaviorismo avançado e no cognitivismo.

Efectivamente, é na convergência destas duas contribuições que, com mais propriedade, se podem perceber os processos de decisão docente respeitantes à planificação, implementação e avaliação do ensino, uma vez que, no seu conjunto, abarcam, tanto o esclarecimento dos pensamentos, crenças, percepções dos professores sobre o contexto em que laboram e as orientações de que dispõem para esse efeito, como os procedimentos técnicos que devem seguir para obterem certas e determinadas transformações ao nível das aprendizagens. Abarcam, ainda, esquemas que permitem ao professor

avaliar e (re)orientar a sua acção, no sentido de melhor a ajustar às manifestações e progressos do aluno.

Neste particular, socorremo-nos, mais de perto, das perspectivas de autores como Gagné e seus colaboradores (1975; 1977; 1987; 1988) para percebermos a organização do processo de ensino/aprendizagem e do trabalho de Shavelson & Stern (1981) e Clarck & Peterson (1990) para melhor compreendermos as decisões docentes envolvidas nessa organização.

Na incursão pela literatura pedagógica percebemos, ainda, que ao manual escolar é imputado um papel central nas práticas de professores e alunos, não se resumindo, como antes se entendia, a apoiar o estudo individual destes sujeitos. Efectivamente, além de conteúdos, apresenta, na sua generalidade objectivos/competências devidamente especificados, propostas de actividades, fichas de avaliação e materiais manipuláveis, que têm por base uma determinada interpretação e apropriação das orientações curriculares provenientes da tutela (Igreja, 2004; Moreira, 2004).

Desta maneira, considerámos pertinente determo-nos neste recurso educativo, procurando na investigação já realizada esclarecimentos sobre o seu sentido, fundamentação, conteúdos e modos de usar.

Estabelecido o objecto e os objectivos orientadores, direccionámos a nossa atenção para os procedimentos, tendo optado por um estudo de carácter exploratório, no âmbito do qual procurámos observar de modo sistemático, os documentos curriculares que deverão orientar o trabalho docente – Currículo, Programa e Manual –, bem como os pensamentos e acção de quatro professoras, que se encontravam em diversas fases da carreira e que leccionaram, durante o ano lectivo passado, o 9.º ano de escolaridade em Escolas da cidade da Coimbra.

Tal estudo, que adoptou como referencial de análise privilegiado o esquema de Aprendizagem e Memória de Robert Gagné, acompanhou esses docentes em três momentos do seu trabalho – planificação, decurso da aula e posterior reflexão – pelo que realizámos doze recolhas de dados no terreno, no período de tempo circunscrito à calendarização da temática.

Para observar com o rigor necessário e porque não encontrámos instrumentos disponíveis que se afigurassem adequados aos nossos propósitos, construímos uma grelha de registo para observação de aulas e

uma grelha de interpretação dos dados da observação com base nos princípios delineados por Gagné.

Pelo exposto se percebe que a nossa Dissertação tem um carácter teórico-empírico, incluindo duas partes: na primeira delineámos um quadro de leitura que vai desde as orientações da tutela, à estruturação do ensino por parte do professor até ao seu desempenho em interacção com os alunos em sala de aula; na segunda, descrevendo e apresentando a conceptualização, planificação e decurso do trabalho que empreendemos bem como o apuramento e exploração que fizemos dos resultados.

Por último, na conclusão, além de destacarmos o essencial desses resultados, apresentamos possibilidades de investigação a realizar que nos parecem de particular relevância no actual quadro do Sistema Educativo e atendendo ao estado da investigação teórica e empírica.



# I Parte

Dos documentos curriculares à sala de aula

---



# Capítulo 1

## Orientações curriculares para o ensino da História

---

“Cabe aos programas marcar objectivos, conteúdos, metodologias. Cabe aos manuais servir essas referências, mas além disso, abrir ou orientar aquilo que não é explicitado nos programas e que constitui a aprendizagem fora da escola, que não tem menor peso do que a que existe dentro dela.”

*José Tengarrinha, 2001, 169.*

A investigação pedagógica que incide num determinado nível de escolaridade e numa determinada área curricular, como é o caso da presente Dissertação, deve esclarecer o quadro normativo-legal regulamentador. Em Portugal, particularizando no Ensino Básico, devemos incluir nesse quadro a *Lei de Bases do Sistema Educativo* (Lei n.º 49/2005 de 30 de Agosto), que estabelece os princípios gerais que o devem nortear; o Decreto-Lei n.º 6/2001 de 18 de Janeiro, que sistematiza e regulariza, entre outros aspectos, os pressupostos da organização e gestão curricular para o Ensino Básico, bem como o processo de desenvolvimento do mesmo, e a avaliação das aprendizagens; o *Currículo Nacional do Ensino Básico*, publicado em 2001, que determina o conjunto de competências gerais, transversais e específicas que os alunos devem adquirir em cada área curricular, bem como as competências que devem demonstrar à saída de cada ciclo; por último o *Programa da Disciplina*, publicado em 1991, que integra os objectivos e conteúdos a serem leccionados em cada ano de escolaridade.

Além destes documentos de carácter macro-curricular, e ao abrigo do Decreto-Lei n.º 6/2001 de 18 de Janeiro, relativamente à gestão flexível do currículo do Ensino Básico são, ainda, elaborados, ao nível de cada Agrupamento de Escolas/Escola ou Escolas não Agrupadas outros documentos orientadores da acção dos docentes, como sejam o *Projecto Educativo de Escola* e o *Plano Anual da Disciplina*. Este último, construído pelo grupo disciplinar, revela-se um suporte directo dos professores para planificarem as suas aulas.

Também os manuais, ferramenta de trabalho presente no dia-a-dia de alunos e professores, apresentam a sua interpretação do *Currículo* e do *Programa*. Neste sentido, traduzem e consolidam as orientações curriculares, funcionando como elementos unificadores e uniformizadores *do e no* Sistema Educativo.

Dos documentos curriculares provenientes da tutela que referimos, deter-nos-emos, neste Capítulo, apenas no *Currículo Nacional do Ensino Básico* (daqui em diante designado apenas por *Currículo*), dando particular atenção às orientações para a área curricular disciplinar de História no 3.º Ciclo, e ao *Programa de História* para o 9.º ano (que denominaremos a partir daqui como *Programa*), uma vez que é nesta etapa de escolaridade que se situa o nosso objecto de estudo. Daremos também atenção a um manual de História do 9.º ano, atendendo em particular às orientações implícitas para o ensino/aprendizagem da História e à apresentação da temática em estudo: *A Revolução de Abril*.

Nesta análise documental, procuramos ser o mais fiel possível às orientações originais, guardando para a parte empírica a interpretação e as considerações de ordem crítica.



### **1.1. Orientações curriculares patentes no *Currículo* e no *Programa***

Na apresentação que faremos, neste tópico, das orientações curriculares veiculadas nestes dois documentos, obedeceremos a um critério de abrangência, debruçando-nos, primeiro sobre o *Currículo* e, depois sobre o *Programa*, apesar de cronologicamente este ser anterior àquele, distando uma década entre si.

Trata-se de uma situação peculiar que dificulta a compreensão do que é realmente pretendido no processo de ensino/aprendizagem na área disciplinar em causa, dado que o *Programa* por princípio deve constituir uma especificação do *Currículo*. No caso, em finais dos anos noventa, acentuou-se a necessidade de atribuir à História um outro papel na construção de “uma visão global e organizada de uma sociedade complexa, plural e em permanente mudança” (Ministério da Educação, 2001, 87) na qual o jovem está inserido, necessidade que se plasmou no *Currículo* e noutros documentos subsidiários mas, que não teve continuidade na alteração do *Programa*.

#### **Currículo Nacional do Ensino Básico**

Como referimos, na sequência do Decreto-Lei n.º 6/2001 de 18 de Janeiro, o Ministério da Educação publicou um extenso documento homologado pelo Secretário de Estado da Educação, por despacho de 21 de Setembro de 2001, que sistematizou a reorganização curricular do Ensino Básico.

Neste documento são apresentadas, além das “competências consideradas essenciais e estruturantes no âmbito do desenvolvimento do currículo nacional, para cada um dos ciclos do ensino básico, o perfil de competências de saída deste nível de ensino e, ainda, os tipos de experiências educativas que devem ser proporcionadas a todos os alunos” (Ministério da Educação, 2001, 3). O referido perfil inclui dez competências, a saber (Ministério da Educação, 2001, 15):

- |  |
|--|
| <ol style="list-style-type: none"><li>(1) Mobilizar saberes culturais, científicos e tecnológicos para compreender a realidade e para abordar situações e problemas do quotidiano;</li><li>(2) Usar adequadamente linguagens das diferentes áreas do saber cultural, científico e tecnológico para se expressar;</li></ol> |
|--|

- (3) Usar correctamente a língua portuguesa para comunicar de forma adequada e para estruturar pensamento próprio;
- (4) Usar línguas estrangeiras para comunicar adequadamente em situações do quotidiano e para apropriação de informação;
- (5) Adotar metodologias personalizadas de trabalho e de aprendizagem adequadas a objectivos visados;
- (6) Pesquisar, seleccionar e organizar informação para a transformar em conhecimento mobilizável;
- (7) Adotar estratégias adequadas à resolução de problemas e à tomada de decisões;
- (8) Realizar actividades de forma autónoma, responsável e criativa;
- (9) Cooperar com outros em tarefas e projectos comuns;
- (10) Relacionar harmoniosamente o corpo com o espaço, numa perspectiva pessoal e interpessoal promotora da saúde e da qualidade de vida.

No estabelecimento dessas competências esteve presente a ideia de que os três ciclos que constituem o Ensino Básico não devem ser pensados isoladamente, mas sim articulados num todo coerente, organizado segundo uma ordem de complexidade crescente. Complementarmente, esteve presente a ideia de que dentro do mesmo ciclo se deveria também trabalhar a articulação entre as diversas áreas curriculares disciplinares e não disciplinares que o compõem.

Antes de avançarmos, devemos explicitar a noção de “competência” em causa: trata-se de “uma noção ampla (...), que integra conhecimentos, capacidades e atitudes e que pode ser entendida como saber *em acção* ou *em uso*”, acrescentando-se que “diz respeito ao processo de activar *recursos* (...) em diversos tipos de situações (...). Por isso, não se pode falar de competência sem lhe associar o desenvolvimento de algum grau de *autonomia* em relação ao uso do saber” (Ministério da Educação, 2002, 9).

No que respeita, em concreto, à **área curricular disciplinar de História**, o referido documento confere-lhe um papel fundamental na “construção de esquemas conceptuais que (...) ajudem [os alunos] a pensar e a usar o conhecimento histórico de forma criteriosa e adequada, e que contribuam para o *perfil de competências gerais*” (Ministério da Educação, 2001, 88). Ou seja, o ensino nesta área curricular não se pode desvincular das dez competências gerais antes enunciadas, devendo o professor tê-las sempre presentes no seu ensino.

Em sequência, apresentam-se as competências específicas formuladas a partir daqueles que são considerados os três grandes núcleos do saber histórico: *Tratamento de Informação/Utilização de Fontes*; *Compreensão Histórica* (que se concretiza em três vectores: temporalidade, espacialidade e contextualização); e *Comunicação em História* (Ministério da Educação, 2001, 87).

A articulação que se considera necessária estabelecer entre as competências gerais e as específicas requer dois níveis de abordagem.

Um nível de articulação “directa e imediata entre a formulação das competências específicas da História e determinadas competências gerais. Isso significa que, no contexto da História, a operacionalização transversal dessas competências gerais materializa-se no próprio exercício das competências específicas tal como estão definidas” (Ministério da Educação, 2001, 88). Para explicar esta ideia, apresenta-se no referido documento, um exemplo:

<b>Competência específica</b>	<b>Competência geral</b>
Tratamento de informação/utilização de fontes	Pesquisar e organizar informação para a transformar em conhecimento mobilizável.

Outro nível de articulação “é conseguida quando as competências gerais definem um ambiente de aprendizagem que pressupõe uma organização do processo de ensino/aprendizagem centrada na acção/intervenção autónoma e relacional/cooperativa dos alunos e que deverá enquadrar as *experiências de aprendizagem*, quer de carácter genérico, quer específico” (Ministério da Educação, 2001, 88). Eis um exemplo retirado, também, do referido documento:

<b>Competência geral</b>	<b>Experiências de aprendizagem</b>
Adoptar metodologias personalizadas de trabalho e de aprendizagem adequadas a objectivos visados.	Genéricas e específicas

Passando, agora, para o **3.º Ciclo** esclarece-se no documento curricular em causa que um aluno competente em História é aquele que (Ministério da Educação, 2001, 90):

- Utiliza as noções de evolução, de multicausalidade, multiplicidade temporal e de relatividade cultural no relacionamento da História de Portugal com a História europeia e mundial;
---

- Aplica procedimentos básicos da metodologia específica da História, nomeadamente a pesquisa e interpretação de fontes diversificadas, utilizando técnicas diversas de comunicação;
- Integra e valoriza elementos do património histórico português no quadro do património histórico mundial;
- Manifesta respeito por outros povos e culturas.

Salienta-se, de modo complementar, que a *Compreensão Histórica* (considerada a base conceptual a partir da qual se definem todas as outras competências) nas suas diferentes vertentes (*temporalidade, espacialidade e contextualização*), “procura traduzir as dimensões fundamentais da construção do “bom conhecimento” em História” (Ministério da Educação, 2001, 89). Esse conhecimento deve dotar os alunos de uma capacidade de entendimento da realidade e da possibilidade de a transformar através da sua participação na vida da comunidade.

Assim, apela-se ao professor para que proceda ao cruzamento e à mobilização simultânea dos três vectores da *Compreensão Histórica* “(...) estruturadas com base no *Tratamento de Informação/Utilização de Fontes* e na *Comunicação em História*, na abordagem de cada um dos temas e subtemas, permitindo-lhe a gestão equilibrada das aprendizagens que lhe são específicas” (Ministério da Educação, 2001, 89). Nesse sentido, deve promover um conjunto de experiências de aprendizagem genéricas e um conjunto de experiências de aprendizagem relativas a cada um dos níveis de escolaridade e a cada competência específica da área curricular disciplinar de História.

O primeiro conjunto integra as experiências que se devem proporcionar a todos os alunos que frequentam o Ensino Básico para que consigam identificar os saberes que fazem parte da área curricular disciplinar de História e compreender a sua natureza e processos. Essas experiências são as seguintes (Ministério da Educação, 2001, 91):

- A pesquisa histórica, individual ou em grupo, com tratamento de informação (verbal e iconográfica) e respectiva apresentação oral e escrita, segundo metodologias específicas adaptadas aos diferentes níveis etários e de desenvolvimento dos alunos. O recurso orientado a bibliotecas e museus (eventualmente a arquivos) torna-se fundamental neste tipo de actividades;
- A utilização da tecnologia informática (Internet, CD-ROM) na aprendizagem da História, trabalhando com programas específicos que veiculem informação histórico-geográfica;

- O contacto/estudo directo com o património histórico-cultural nacional e regional/local, sobretudo artístico, arquitectónico e arqueológico, através de visitas de estudo/trabalho de campo com carácter de recolha, exploração e avaliação de dados;
- O intercâmbio com instituições políticas, sociais, cívicas, culturais e económicas, numa perspectiva interventiva no meio em que a escola se insere, que permita a aplicação dos saberes históricos em situações próximas do real (ex: colaboração em festejos e comemorações oficiais; intervenção em programas culturais e turísticos da comunidade, etc.);
- A articulação horizontal (parceria com outras disciplinas ou áreas) que permita a mobilização dos saberes históricos em outros contextos disciplinares, sempre que isso se torne possível no desenvolvimento dos diferentes conteúdos programáticos;
- O intercâmbio com alunos/jovens de outras comunidades, culturas, religiões, etnias ou países, nomeadamente dos países europeus, que possibilite o conhecimento recíproco da respectiva história e património histórico-cultural, pondo em evidência as influências mutuamente positivas;
- A divulgação e a partilha do conhecimento histórico através do envolvimento directo na organização e participação em pequenas dramatizações, exposições, debates, colóquios, mesas-redondas, painéis, de acordo com metodologias próprias de dinamização, ao nível da turma, da escola ou da comunidade.

O segundo conjunto de experiências de aprendizagem estabelecido requer um complexo trabalho, individual e colegial, por parte dos professores, no sentido de adaptar o *Currículo* e o *Programa* à especificidade de cada escola, turma e aluno. Requer também recursos materiais variados, de entre os quais se destacam as tecnologias de informação e comunicação, mapas, textos, imagens, tabelas, gráficos, etc. Passamos a apresentar alguns exemplos de experiências de aprendizagem constantes no dito documento, para cada uma das competências específicas da História no 3.º Ciclo (Ministério da Educação, 2001, 100 a 101):

<b>Competências específicas</b>	<b>Experiências de aprendizagem</b>
<b>Tratamento de Informação/ Utilização de Fontes<sup>1</sup></b>	Utilização da metodologia específica da História: participar na selecção de informação adequada aos temas em estudo; distinguir fontes de informação histórica diversas: fontes primárias e secundárias, historiográficas e não historiográficas (ficção, propaganda,

<sup>1</sup> O documento apela para que “no conjunto dos três ciclos, tanto quanto possível, dever-se-á utilizar meios informáticos no tratamento de informação recorrendo a programas adequados, nomeadamente no tratamento gráfico da informação (mapas e gráficos), no processamento de informação e comunicação de ideias e consulta, interpretação, organização e avaliação da informação” (Ministério da Educação, 2001, 92).

1.1. Orientações curriculares patentes no *Currículo* e no *Programa*

	<p>...); interpretar documentos com mensagens diversificadas; formular hipóteses de interpretação de factos históricos; utilizar conceitos e generalizações na compreensão de situações históricas; realizar trabalhos simples de pesquisa, individualmente ou em grupo.</p> <p>Inferência de conceitos históricos a partir da interpretação e análise cruzada de fontes com linguagens e mensagens variadas (textos, imagens, mapas e plantas, tabelas cronológicas, gráficos e quadros).</p>
<p><i>Temporalidade:</i></p> <p>-Identifica e caracteriza fases principais da evolução histórica e grandes momentos de ruptura.</p> <p>-Localiza no tempo eventos e processos, distingue ritmos de evolução em sociedades diferentes e no interior de uma mesma sociedade, estabelecendo relações entre passado e presente e aplicando noções emergentes de multiplicidade temporal.</p>	<p>Análise e elaboração de tabelas cronológicas cujos dados evidenciem ritmos de mudança de duração diversa (longa duração, média duração e curta duração) e que situem no tempo acontecimentos significativos de culturas e civilizações.</p> <p>Interpretação e construção de barras/frisos cronológicos paralelos para diversas culturas ou civilizações, verificando diferentes ritmos de evolução das sociedades.</p>
<p><i>Espacialidade:</i></p> <p>-Localiza no espaço, com recurso a formas diversas de representação espacial, diferentes aspectos das sociedades humanas em evolução e interação, nomeadamente alargamento de áreas habitadas/ fluxos demográficos, organização do espaço urbano e arquitectónico, áreas de intervenção económica, espaço de dominação política e militar, espaço de expansão cultural e linguística, fluxos/circuitos comerciais, organização do espaço rural, estabelecendo relações entre a organização do espaço e os condicionalismos físico-naturais.</p>	<p>Análise comparativa e elaboração de plantas, mapas, tabelas, gráficos e esquemas que clarifiquem sobre a distribuição espacial de diferentes dados históricos.</p> <p>Organização de um glossário: utilização de conceitos e vocabulário de suporte às representações e construção de relações da espacialidade.</p>
<p><i>Contextualização:</i></p> <p>-Distingue, numa dada realidade, os aspectos de ordem demográfica, económica, social, política e cultural e</p>	<p>Exploração das ideias tácitas dos alunos como base para a construção do conhecimento histórico.</p> <p>Organização de <i>dossiers</i> personalizados</p>

<p>estabelece conexões e inter relações entre eles; interpreta o papel dos indivíduos e dos grupos na dinâmica social; reconhece a simultaneidade de diferentes valores e culturas e o carácter relativo dos valores culturais em diferentes espaços e tempos históricos; relaciona a história nacional com a história europeia e mundial, abordando a especificidade do caso português; aplica os princípios básicos da metodologia específica da história.</p>	<p>sobre temas estudados, nomeadamente sobre história regional e local. Organização de um glossário: apropriação de conceitos e vocabulário de suporte à representação e construção de relações das sociedades estudadas.</p>
<p><b>Comunicação em História<sup>2</sup></b></p>	<p>Utilização de diferentes formas de comunicação escrita na produção de narrativas, sínteses, relatórios e pequenos trabalhos temáticos, aplicando o vocabulário específico da História na descrição, no relacionamento e na explicação dos diferentes aspectos das sociedades da História Mundial. Enriquecimento da comunicação através da análise e produção de materiais iconográficos (gravuras, fotografias, videogramas) e, ainda, plantas/mapas, gráficos, tabelas, quadros, frisos cronológicos, organigramas, genealogias, esquemas, dominando os códigos que lhe são específicos.</p>

Desta especificação infere-se que o professor é um organizador do ensino, devendo escolher, na preparação das suas aulas, as metodologias que mais se adequam aos seus alunos de modo que estes avancem nas aprendizagens, de acordo com os seus interesses, ritmos e estilos. É-lhes pois atribuído um papel activo, e central no processo de ensino/aprendizagem, que os induz a construir o seu próprio saber. Esta postura que se pretende do alunos vislumbra-se por exemplo na operacionalização transversal da primeira competência geral (Ministério da Educação, 2001, 17):

<sup>2</sup> Para concretizar esta competência específica sugere-se, também, que “no conjunto dos três ciclos, tanto quanto possível, dever-se-á utilizar meios informáticos como suporte da comunicação recorrendo a programas de processamento de texto e consulta de sítios da Internet que veiculem informação histórico-geográfica” (Ministério da Educação, 2001, 104).

**Competência geral:**

- 1) Mobilizar saberes culturais, científicos e tecnológicos para compreender a realidade e para abordar situações e problemas do quotidiano.

**Operacionalização transversal:**

- Prestar atenção a situações e problemas manifestando envolvimento e curiosidade
- Questionar a realidade observada;
- Identificar e articular saberes e conhecimentos para compreender uma situação ou problema;
- Pôr em acção procedimentos necessários para a compreensão da realidade e para a resolução de problemas;
- Avaliar a adequação dos saberes e procedimentos mobilizados e proceder a ajustamentos necessários.

No que se refere à aquisição de conhecimentos, o *Currículo*, afirma que ela só é relevante “se for integrada num conjunto mais amplo de aprendizagens e enquadrada por uma perspectiva que coloca no primeiro plano o desenvolvimento de capacidades de pensamento e de atitudes favoráveis à aprendizagem” (Ministério da Educação, 2001, 9).

No que concerne à avaliação das aprendizagens, a análise do documento não revela indicações do modo como o professor deve proceder, nem quais os critérios fundamentais pelos quais se deve guiar. Apenas se faz referência na oitava competência geral (no que entendemos serem as actividades a desenvolver por cada professor) que deve “valorizar, na avaliação da aprendizagem do aluno, a produção de trabalhos livres e concebidos pelo próprio” (Ministério da Educação, 2001, 24). A tónica recai sobre a auto-avaliação do aluno em relação “ao que vai aprender” (procurando como já referimos participar, por exemplo, na selecção da informação) e “ao que aprendeu” (como vimos neste último exemplo, em que se recorre à auto-avaliação para se proceder a ajustamentos, caso o aluno ache necessário).

**Programa de História para o 3.º ciclo**

No Programa da área curricular de História além dos conteúdos que devem ser leccionados, constam também os princípios orientadores das práticas pedagógicas, bem como, as finalidades e os objectivos que o aluno deve atingir em cada ano de escolaridade.



Em termos gerais, a sua organização obedece a um conjunto de finalidades que definem a formação do indivíduo, aliando o *saber* ao *saber-fazer*, e que são as seguintes (Ministério da Educação, 1991, 125):

- Proporcionar o alargamento do horizonte cultural e a compreensão do mundo contemporâneo e da realidade portuguesa, através do desenvolvimento de noções operatórias e da aquisição de conhecimentos sobre a estrutura e evolução das sociedades.
- Contribuir para a compreensão da pluralidade de modos de vida, sensibilidade e valores em diferentes tempos e espaços.
- Proporcionar o conhecimento e utilização adequada de processos de recolha e tratamento da informação, tendo em vista a abordagem da realidade social numa perspectiva crítica.
- Promover a autonomia pessoal através do desenvolvimento das capacidades de análise e síntese, de raciocínio fundamentado e de escolha baseada em critérios éticos e estéticos.
- Promover a formação da consciência cívica numa perspectiva que corresponda ao desenvolvimento de atitudes de tolerância e de respeito pelos valores democráticos e se traduza numa intervenção responsável na vida colectiva.

Tais finalidades são desdobradas em objectivos gerais, sistematizados em três grandes domínios: de atitudes e valores; de aptidões e capacidades e dos conhecimentos. A sua especificação é a que se segue (Ministério da Educação, 1991, 127-129):

**Domínio atitudes e dos valores:**

- 1 – Desenvolver valores pessoais e atitudes de autonomia;
- 2 – Desenvolver atitudes de sociabilidade e de solidariedade;

**Domínio das aptidões e capacidades:**

- 1 – Iniciar-se na metodologia específica da História;
- 2 – Desenvolver capacidades de comunicação;

**Domínio dos conhecimentos:**

- 1 – Desenvolver a noção de evolução;
- 2 – Alargar e consolidar as noções de condicionalismos e de causalidade;
- 3 – Desenvolver a noção de multiplicidade temporal;
- 4 – Desenvolver a noção de relativismo cultural;

Como se pode perceber estes objectivos, não obedecem a uma ordem hierárquica. Apresentam-se, contudo, articulados com os conteúdos/ conhecimentos que se pretende que o aluno adquira como iremos mostrar no ponto 3.2. (pág. 133).

No que diz respeito aos conteúdos, o Programa assume na sua organização uma forma tendencialmente cronológica, embora nem sempre exaustiva e contínua. Por exemplo, para o 7.º ano de escolaridade não houve preocupação de proporcionar uma análise dos processos evolutivos, que só vai acontecer a partir do 8.º ano.

Por outro lado, os conteúdos estão orientados para a inter-relação entre o passado, o presente e o futuro e salienta-se a necessidade de empreender uma abordagem multidisciplinar, no sentido de promover a aprendizagem integral do aluno.

Desta maneira, para cada conteúdo são sugeridas estratégias/actividades diversificadas destinadas a “estimular a construção da autonomia do aluno” e a de favorecer “um harmonioso desenvolvimento pessoal e social” (Ministério da Educação, 1991, 125). Entre essas estratégias contam-se, a pesquisa, a problematização de situações, o debate crítico. Não se exclui o método expositivo, mas apela-se para que seja utilizado na clarificação de conhecimentos básicos (Ministério da Educação, 1991, 142). Enumeram-se, também, muito claramente, actividades que não devem deixar de estar presentes na abordagem da disciplina como sejam: a análise de documentação escrita e iconográfica; a elaboração/análise de mapas, de tabelas cronológicas, de gráficos e quadros; a realização de trabalhos em equipa e de visitas de estudo; a utilização das novas tecnologias de informação.

Adverte-se, ainda, que a selecção das estratégias/actividades a que o professor deve proceder obedece aos seguintes critérios: 1) “referência sistemática, em todos os subtemas, aos mapas e tabelas cronológicas cuja exploração se considera essencial para a concretização da proposta de conteúdos contida no subtema; 2) referência, a título de exemplo, de outras actividades/estratégias consideradas oportunas para a prossecução dos objectivos gerais visados; 3) especificação, apenas em casos excepcionais, da documentação escrita ou iconográfica, uma vez que a escolha dessa documentação de base, fundamental no processo de ensino/aprendizagem da História, decorrerá das características dos alunos em cada turma, dos recursos da escola e das próprias opções do professor” (Ministério da Educação, 1991, 7).

Nesta linha chama-se a atenção para que a personalidade do aluno não seja ignorada, pelo contrário, deve ser entendido como centro do processo de

ensino/aprendizagem devendo o professor levá-los a desempenhar um papel activo e significativo em todas as actividades, reservando para si um papel de apoio, esclarecimento, orientação e ajuda. Não deixando, no entanto, de se assinalar a sua importância como agente organizador e esclarecedor sempre que for necessário.

Em sequência, a avaliação deve seguir um conjunto de princípios e práticas que garantam o desenvolvimento do projecto pedagógico implícito no Programa. Não se pretende que a avaliação seja selectiva ou classificativa, mas que forneça indicadores que permitam regular o processo de ensino/aprendizagem (Ministério da Educação, 1991a, 145). Por isso, não deve centrar-se unicamente na avaliação de conhecimentos, mas incluir outros aspectos igualmente relevantes, como os processos e as técnicas de trabalho, as aptidões demonstradas e valores desenvolvidos.

São sugeridas diferentes modalidades de avaliação – diagnóstica, formativa e sumativa – que implicam diversos meios e instrumentos como sejam a observação informal ou apoiada em grelhas adequadas, a apreciação e a realização de testes de diferentes tipos. O Programa chama, ainda, a atenção para o facto de a avaliação requerer um trabalho colaborativo entre professores e alunos, os quais devem ser confrontados com os resultados da auto e da hetero-avaliação, sempre em diálogo aberto e formativo.

### **1.2. O manual de História como recurso curricular**

A maioria dos textos sobre os quais recai o processo de ensino/aprendizagem organiza-se em manuais. Efectivamente, ao longo dos tempos este tipo de recurso pedagógico-didáctico tem assumido diferentes funções e, conseguiu sobreviver a todas as alterações e reformas educativas, mantendo a sua centralidade na actividade pedagógica.

O próprio Ministério da Educação reconhece-lhe um papel relevante no apoio ao trabalho individual e autónomo do aluno, na apresentação de informação, de propostas de actividades e de avaliação sobre os conteúdos do programa em vigor, bem como na orientação para o trabalho docente (Lei n.º 47/2006).

Para muitos professores a aula é indissociável da presença do manual, uma vez que este ajuda a determinar os conteúdos, a estruturar o ritmo de trabalho entre as explicações que são necessárias para apresentar e desenvolver as matérias e as actividades de aplicação e/ou desenvolvimento de conhecimentos, e a definir instrumentos de avaliação do aprendido (Igreja, 2004). Nem todos os autores concordam com esta posição hegemónica do manual na organização do processo de ensino/aprendizagem, alguns vêem-no como um instrumento de valor relativo, com um estatuto semelhante a outros a que é possível recorrer, como filmes, livros de texto, etc. (Freitas, 1999).

É igualmente importante referir que a forma como o professor utiliza o manual poderá influenciar a percepção que o aluno tem da sua centralidade na aprendizagem escolar, bem como o uso que pode fazer dele.

Pretendemos, neste ponto, levantar algumas questões que se relacionam primeiro com as orientações presentes no *Manual* escolhido, segundo fazer o ponto da situação em termos de investigação sobre os manuais escolares em termos gerais, circunscrevendo-nos depois aos estudos realizados em Portugal com manuais de História, e por último, apontamos os critérios de apreciação que a revisão bibliográfica indica como fundamentais na análise deste recurso educativo.

### 1.2.1. Orientações curriculares patentes no manual escolar

A análise que iremos apresentar de seguida incide num manual de História<sup>3</sup>, o qual daqui em diante designaremos por *Manual*, detivemos a nossa atenção, em particular, na abordagem e tratamento da temática *A Revolução de Abril*, contexto em que situamos a presente investigação.

Em concreto, a nossa análise abrange sobretudo o *Manual* propriamente dito, o *Livro de Actividades* e o caderno complementar *Desenvolvendo Competência*<sup>4</sup> e o *Livro do Professor*. Primeiramente, apresentamos a organização do *Manual* em si e, num segundo momento descrevemos a interpretação das orientações da tutela feitas pelos autores.

Tendo o *Programa* e o *Currículo* duas organizações diferentes (por objectivos e por competências, respectivamente), o *Manual* projecta uma conjugação das duas com o intuito de seguir as orientações do primeiro e integrar as indicações da reorganização curricular, presentes no segundo. As páginas iniciais do *Manual* são dedicadas, precisamente, a estes esclarecimentos, mostrando como se pode e deve trabalhar com ele.

Seguindo a estrutura de “dupla página”, seguida pela maioria dos manuais de História (Choppin, 1999) os autores deram a estas páginas diferentes funções, consoante a sua localização. Vejamos:

- Para a **introdução de cada Unidade** do lado direito identifica-se o tema, a unidade, as questões fundamentais e uma barra cronológica. Do lado esquerdo, apresenta-se uma imagem relacionada com os conteúdos que se vão desenvolver nessa unidade (figura1).

---

<sup>3</sup> Diniz, M. E., et al, (2004). *História Nove*. Lisboa Editora.

<sup>4</sup> No *Livro do Professor* sugere-se que este seja trabalhado, principalmente, na área curricular não disciplinar de *Estudo Acompanhado*.



**Figura 1** – Dupla página de introdução à unidade K 3 do Manual (210,211).

- Para o **desenvolvimento dos conteúdos**, do lado direito situam-se os textos informativos (redigidos pelos autores do *Manual*), as informações complementares e o vocabulário específico – assinalado nos textos – para a temática. Do lado esquerdo, como apoio à exposição dos autores encontram-se documentos históricos numerados por cada página dupla. Estes documentos são acompanhados de questões de exploração e sugestões de actividades.

- Para as páginas destinadas ao trabalho individual dos alunos, designadas por **Descobrir**, é escolhida outra organização. No lado direito consta um texto/parágrafo introdutório acompanhado de documentos e questões de exploração; do lado esquerdo, constam mais documentos também apoiados por questões de exploração, seguidos de sugestões de actividades a realizar pelo aluno de forma individual ou em grupo e que este poderá sugerir ao professor para integração na aula.

- As duplas páginas são, ainda, usadas nas fichas de auto-avaliação designadas por **Avalio os meus conhecimentos e competências**.

De modo complementar são apresentadas outras informações como: *Os nomes da História* – espaço dedicado à biografia de personagens relevantes que se destacaram na época em causa; *Cinema e História* – sugestão de filmes como fonte histórica; *Sintetizo o que aprendi* – esquemas síntese dos conteúdos apresentados; *Cronologias* – situadas no final de cada unidade temática, sendo

aconselhada a consulta regular para localizar no tempo os acontecimentos estudados.

Nas páginas dedicadas à apresentação do *Manual* o aluno é, ainda, remetido para o caderno *Desenvolvendo Competências*, onde pode “exercitar algumas competências fundamentais da História” (Diniz *et al*, 2004, 5).

Nessas páginas, é feita uma abordagem da aprendizagem, subordinada ao título *Aprender História saberes e competências*. O primeiro passo é o esclarecimento dos saberes: numa frase introdutória remete-se o aluno para os conteúdos que vão ser adquiridos ao longo do 9.º ano de escolaridade; a restante apresentação é conduzida através de seis imagens relacionadas com os conteúdos, e acompanhadas de um pequeno parágrafo que procura contextualizar cada tema; finalmente, passa-se para a apresentação das competências, num pequeno texto introdutório onde se resume o que é aprender História:

“(...) não é apenas memorizar acontecimentos do passado. Embora seja da maior importância que conheças esses acontecimentos, **aprender História** é mais do que uma questão de saber. Necessitas também de ser capaz de **utilizar esse saber** para entenderes melhor outras épocas e outras civilizações, nomeadamente o mundo que te rodeia.”

(Diniz *et al*, 2004, 7)

Neste sentido, entende-se que, a par dos conhecimentos que vai adquirindo, o aluno é capaz de aplicar métodos, técnicas e modos de pensar, identificados como as competências próprias da disciplina, que deverão ser desenvolvidas através das orientações do professor e com o apoio do *Manual* e do caderno *Desenvolvendo Competências*. Estes dois materiais de trabalho contêm, ao longo das suas páginas, os ícones que passamos a apresentar, de modo a assinalar as actividades que permitem a aquisição de cada competência.



1.<sup>a</sup> “ (...) *utilizar diferentes tipos de informação* que te permitam conhecer os *acontecimentos históricos*. Essa informação obtêm-se essencialmente nas **fontes históricas** que deverás saber **pesquisar, comparar e interpretar**”

2.<sup>a</sup> “ (...) **compreender os acontecimentos históricos**. Isso apenas é possível se souberes:



situá-los no **tempo**,



localizá-los no **espaço**,



perceber as suas **relações** com outros acontecimentos.”



3.<sup>a</sup> “ (...) **comunicar** de forma adequada e eficaz os teus conhecimentos e pontos de vista, o que implica dominares o vocabulário específico da disciplina e conheceres técnicas de comunicação.”

No *Livro de Actividades*, a primeira parte aprofunda estas directrizes, através da resposta a algumas questões fundamentais:

*Para que serve a História?* É a primeira – a tónica incide no uso da História ao serviço da compreensão do presente, no sentido de permitir uma intervenção consciente na sociedade. Porque a História pode dar aos alunos

“... muitas ideias úteis para entender a vida actual, ou seja, para compreender o que hoje somos. Este ano, terás oportunidade de verificar ainda melhor a importância que tem o conhecimento do passado para a compreensão do mundo contemporâneo. (...) A História permite-nos *explicar* a maior parte das situações e dos acontecimentos à nossa volta porque são uma herança do passado. A História prepara-nos para *compreender* e respeitar as diferenças entre as várias sociedades e culturas actualmente existentes. A História habilita-nos a *interpretar as mudanças*, as transformações, procurando as suas causas e prevendo as suas consequências. (...) Deste modo, torna-se claro **com que objectivo estudas História**. Não apenas para poderes **saber** o que aconteceu no passado. É também para seres capaz de **utilizar esse saber** na interpretação de situações e na procura de soluções para os problemas com que venhas a deparar na sociedade em que vives.”

(Diniz, *et al*, 2004a,4).

Quanto às orientações para o processo de ensino/aprendizagem o *Manual* adopta o esquema desenvolvido no *Currículo*, salientando que não se pretende fazer do aluno historiador mas, espera-se que seja capaz de utilizar alguns métodos de trabalho e desenvolva modos de pensar que o historiador utiliza na construção do seu trabalho científico.



Como desenvolver estas competências é a questão que se coloca de seguida. Na perspectiva dos autores do *Manual*, as competências são desenvolvidas num processo longo e contínuo através das experiências de aprendizagem que vão sendo proporcionadas ao aluno dentro e fora da escola, cabendo ao professor a tarefa de as garantir e organizar. A televisão, um simples passeio, um jornal, uma revista ou, mesmo, a banda desenhada, são apontados como elementos capazes de oferecer condições para aprender, pois podem levantar questões que se relacionam directamente com problemas de natureza histórica.

Nesta especificação são, também, apresentadas algumas indicações de como o aluno se deve preparar para aprender, desde a postura dentro da sala de aula – atento, participativo, registando todos os passos importantes, e colocando as dúvidas ou comentários que forem relevantes – até à organização do estudo em casa – actualizar o estudo diariamente num local adequado para estudar<sup>5</sup>; recorrendo aos diferentes materiais (manual escolar, caderno *Desenvolvendo Competências, Livro de Actividades*) e auxiliares de estudo (dicionários de Língua Portuguesa, enciclopédias, Atlas e outros livros com informações históricas) e muitos outros materiais que podem ser consultados nas bibliotecas, na *Internet* ou nos centros de recurso. Não esquecendo que para se tornar um aluno “competente em História” tem de realizar tarefas práticas como a elaboração de mapas, tabelas cronológicas, gráficos, pequenas pesquisas, sendo que “sem prática, isto é sem o treino, a repetição e o hábito, não será capaz de desempenhar com facilidade essas ou outras tarefas semelhantes” (Diniz, *et al*, 2004a,13).

Como utilizar o *Manual* para conseguir melhores resultados na aprendizagem é outro aspecto que os autores sentiram necessidade de esclarecer. Para isso, recomendam a leitura das primeiras páginas do *Manual* que explica a sua organização e articulação com outros materiais disponíveis. De seguida, introduzem uma série de informações referentes ao método de trabalho: como ler os documentos historiográficos; como analisar documentos históricos; como analisar e construir gráficos e tabelas cronológicas; como

---

<sup>5</sup> Do ponto de vista dos autores um local adequado é “um lugar, com boa luz e afastado de ruídos, onde possas concentrar-te no trabalho e um sítio certo onde mantendas os teus livros e materiais de estudo devidamente arrumados” (Diniz, *et al*, 2004a,12).

realizar um esquema, etc. Vejamos quais os conselhos que dão aos alunos em termos de trabalho prático:

- Para estudar aconselham a leitura compreensiva (consiste em três passos fundamentais: leitura de todo o texto, sem preocupação de perceber pormenores; segunda leitura mais demorada, com o intuito de compreender o significado integral do texto; resumo das ideias e factos essenciais.); a realização das actividades propostas no *Manual* e no caderno *Desenvolvendo Competências*, explorando todas as secções que possam fornecer dados relevantes para aprofundar os temas.

- Exemplificam a construção de esquemas através dos seguintes passos: 1) ordenar as ideias mentalmente e estabelecer as suas relações; 2) utilizar expressões simples e curtas que sintetizem o essencial; 3) “distinguir o texto e os elementos gráficos deixando espaços em branco, de modo a facilitar a leitura e a memorização visual” (Diniz, *et al*, 2004a, 17).

- Demonstram como se deve proceder à leitura e análise dos diferentes tipos de documentos que servem de suporte ao estudo da História: leitura de mapas, de barras cronológicas, de documentos escritos e iconográficos.

- Segue-se a leitura e construção de gráficos, nomeadamente gráficos circulares ou sectogramas, gráficos de barras e gráficos poligonais, diagramas.

- São sugeridos materiais e estratégias para compreender os acontecimentos de determinadas épocas, nomeadamente, a leitura e interpretação de uma obra de arte contemporânea. Para situar os alunos nesta abordagem concreta, recordam-se conhecimentos que constam no manual do 8.º ano de escolaridade, e que servem de ponto de partida para a análise deste tipo de obras de arte.

- Outra sugestão passa pela interpretação e visionamento de filmes históricos, para os quais se propõe um roteiro de leitura, composto pelos seguintes aspectos: ficha técnica (*Título do filme* e *Título Original*; *Data da realização*; *Nome do realizador*; *Nome dos principais actores*), análise de conteúdo (*Época* e *local* em que decorre a acção; *Resumo da História*; *Identificação* e *Características das principais personagens*; *Personagens históricas reais*; *Personagens imaginárias*; *Tipos sociais representados* e suas características; *Cenários*, *Ambientes* e *Costumes*), apreciação (*Significado do filme* e *Rigor histórico*) e, por último, importância do realizador e da sua obra.

O que se propõe com esta tarefa é que o aluno aprenda “História quase a brincar e com maior profundidade” (Diniz, *et al*, 2004<sup>a</sup>, 26).

- A última sugestão, refere-se à leitura e interpretação de romances históricos, bem como a recolha de informação sobre o autor e o contexto epocal em que a obra se situa. Para tanto, apresentam uma ficha que contém os seguintes parâmetros: *Título da obra em português e Título original; Autor e Tradutor; Local de edição, Editor e Data de edição; Coleção*. A exploração é aprofundada com a identificação dos seguintes tópicos: *Tema; Tempo e Local da acção; Assunto; Personagens; Contexto social; Apreciação*.

- Esclarecidos os métodos de trabalho com as fontes e o manual, introduz-se o aluno no trabalho com computador, na execução, principalmente, de trabalhos escritos, bases de dados, construção e análise de mapas, fichas de leitura, elaboração de tabelas, quadros e gráficos de vários tipos, exploração e utilização de imagens, textos e para a navegação na *Internet*. Para todas estas tarefas são dadas orientações ao aluno do que se pretende e alguns programas informáticos que pode usar.

Uma vez que os autores do *Manual* defendem que “a melhor forma de aprender é aprender fazendo” (Diniz, *et al*, 2004a, 34) são apresentados os passos para a elaboração e apresentação de trabalhos práticos.

Começando pela construção de uma entrevista, já que alguns dos conteúdos que vão ser estudados são relativamente próximos no tempo e permitem registar o testemunho de pessoas que se lembram dos acontecimentos, iniciando-se o aluno no método da *história oral*. Um dos temas em que se sugere esta tarefa é o *25 de Abril*.

Outra hipótese são os trabalhos de pesquisa, que devem obedecer aos seguintes passos: 1) escolha do tema e levantamento de questões; 2) recolha de informação que inclui a consulta de obras gerais sobre o tema; a pesquisa de fontes; e a interpretação e síntese de dados. A apresentação escrita desses trabalhos deve seguir quatro tópicos: introdução, desenvolvimento, conclusão e bibliografia. Destacando-se, ainda, algumas regras de citação, inclusão de imagens ou outros documentos. É referido, também, o videograma como outro meio de apresentação.

### 1.2.2 A investigação sobre os manuais escolares

Uma vez apresentado o *Manual* sobre o qual nos debruçamos na presente Dissertação passamos a apresentar o estado da arte em termos de investigação sobre o papel deste recurso no processo de ensino/aprendizagem.

Os manuais escolares<sup>6</sup> assumem desde há longa data um papel de destaque na organização e concretização do processo de ensino aprendizagem. Ultrapassando diferenças culturais e sobrevivendo às diferentes políticas educativas e curriculares. Porque, foram nas últimas décadas objecto de estudo por parte de investigadores de vários países que se debruçaram sobre diferentes aspectos relacionados com a sua concepção, funções e avaliação.

Choppin (1992) apelida estes recursos de “utilitários polivalentes” já que adquiriram um estatuto de referência para alunos e professores, pois, na maioria dos casos, é através deles que se estrutura, a aprendizagem e o ensino. Na opinião deste autor, esta circunstância deve-se a quatro características essenciais: são *produtos de consumo*; *suporte de conhecimentos escolares*; *transmissores de sistemas de valores, ideologias, e culturas*; e *instrumentos pedagógicos*. O autor salienta que os manuais escolares podem ser úteis para melhorar o desempenho dos professores e a aprendizagem dos alunos se tiverem em conta as suas características, se forem elaborados e utilizados correctamente e se deixarem margem de autonomia e criatividade a estes sujeitos. Um manual bem elaborado para Choppin é aquele que: respeita os programas; assume posições ideológicas o mais isentas possível<sup>7</sup>; estrutural e graficamente deve ser equilibrado; proporciona uma consulta acessível e agradável; é adequado aos fins e aos destinatários a que se dirigem.

A par da investigação sobre os manuais, em geral, surgiram recentemente estudos sobre manuais específicos para disciplinas. É o caso do

---

<sup>6</sup> Entendemos aqui manual escolar não só o recurso didáctico com a forma que lhe conhecemos nos dias de hoje, mas todos os livros utilizados desde há longo tempo na Escola, como, por exemplo, as *selectas*, os *livros de texto*, ou os *livros únicos*.

<sup>7</sup> O que para Valente (1989 citado por Silva, 1999) é um dos pontos mais controversos e mais difíceis de ultrapassar atendendo a toda a informação que vão ceder ao aluno, considera-se que possa influenciar o seu modo de pensar e de ver as coisas.

*Project 2061*, realizado nos EUA em 1998, pela *American Association for the Advancement of Science* e que teve por base a análise de manuais de ciências para o 3.º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário. Permitiu detectar diversos problemas como sejam: grande diversidade de temas; conceitos abordados de forma superficial; omissão de alguns conceitos fundamentais; proliferação de ilustrações sem que, na maioria dos casos, fossem acompanhadas de explicações; actividades que não ajudariam os alunos a interpretar e aplicar os conceitos.

Em França, no ano escolar 1997-98, a Inspeção-Geral do Ministério da Educação empreendeu uma análise dos manuais de todas as disciplinas e de todos os níveis de ensino que culminou na publicação de um relatório onde se destaca a complexidade e a instrumentalização destes recursos, tornando-se evidente a necessidade de redefinir o manual e o seu papel, tendo em conta os avanços tecnológicos e as novas necessidades do aluno. Com base nestes dados, Choppin (1999) salientou, a necessidade de formar os professores segundo um programa que incluísse critérios de selecção de manuais e modos de utilização/exploração em contexto sala de aula.

Guernier (1998, citado por Choppin, 1999) realizou um estudo posterior ao da referida Inspeção-Geral, numa escola Profissional, cujo objectivo era verificar o modo como os manuais eram acolhidos pelos alunos. Os resultados de um inquérito passado aos alunos, permitiram à autora concluir pela ineficácia da organização em “página dupla” pelas seguintes razões: os alunos excluem da análise tudo o que não seja texto; não compreendem as ideias implícitas no texto; nem a estrutura do texto, apesar da ajuda dos sinais tipográficos, títulos e subtítulos.

Também, em Portugal se têm realizado estudos para debater o uso e o recurso aos manuais. Muitos destes estudos foram apresentados no *I Encontro Internacional sobre Manuais Escolares – Manuais escolares: estatuto, funções, história*, organizado pela Universidade do Minho no qual participaram investigadores e professores das diversas áreas. Destacamos aqui alguns dos trabalhos expostos.

Bento (1999) apresentou os resultados de um estudo que pretendeu analisar as percepções que professores e alunos do 3.º Ciclo do Ensino Básico tinham do bom e mau manual de Língua Portuguesa. As respostas permitiram-lhe constatar que, para os alunos, o “bom manual” deve conter:

textos de autores famosos, bons textos e obras, fichas sobre os textos – questionários de interpretação textual – e sobre o funcionamento da língua – conteúdos gramaticais, jogos, imagens que ajudem a interpretar o texto, dicionário, e que seja graficamente atractivo. Já o “mau manual” é aquele que não os apoia, cujos textos são escassos, curtos, pouco interessantes e desajustados, com poucas fichas, demasiado longas e com muita gramática, sem imagens ou com imagens de má qualidade. Os professores, por sua vez, caracterizam o “bom manual” como, aquele que tem boa apresentação gráfica, propõe fichas informativas, de trabalho e de síntese, que tem textos variados e adaptados à idade dos alunos e aos seus interesses, que seja um bom auxiliar na realização de actividades e que siga o programa. Entendem, por oposição, que o “mau manual” é aquele que favorece a preguiça do professor e tem tudo: textos, questionários, fichas informativas, etc.

A autora salienta que comparando as respostas dos professores constata-se uma “incoerência flagrante na medida em que há sobreposições e contradições, havendo mesmo respostas que se excluem mutuamente” (Bento, 1999, 117). Nas suas conclusões destaca que tanto professores como alunos preferem um manual “compósito, isto é, bastantes exercícios e textos e uma boa qualidade gráfica”, chamando, ainda, a atenção para o facto dos professores mostrarem preocupação com a natureza desses textos e fichas e com o facto do manual em si ser um facilitador da prática pedagógica e da aprendizagem dos alunos.

Moreira *et al* (1999) salientam, por sua vez, que não é fácil estabelecer fronteiras entre o “bom” e o “mau manual”. Se é verdade que os manuais desempenham um papel importante na aprendizagem, também é verdade que esse papel, exige um trabalho de acompanhamento responsável por parte do professor. Salientam, ainda, que um “bom manual” varia de disciplina para disciplina, estando os critérios de apreciação destes dependentes daquilo que se pretende em cada uma. Deste modo, a escolha dos manuais envolve grande responsabilidade, pois trata-se de ponderar o que é melhor para a escola e para a aprendizagem dos seus alunos no sentido de alcançar o sucesso educativo.

Num estudo realizado por Duarte & Ângelo (1999) que incidiu em manuais de Ciências da Natureza dos 5.º e 6.º anos de escolaridade, editados em 1995 e 1996, procurou-se averiguar como é que neles se integram as recomendações resultantes da investigação na área das “concepções

alternativas” e da “mudança conceptual”. As autoras constataram que nenhum dos manuais fazia “referência às concepções prévias dos alunos e/ou à necessidade de utilizar estratégias que visem a evolução/reestruturação dessas concepções” (Duarte & Ângelo, 1999, 239); assumindo as actividades propostas um carácter mais confirmatório do que investigativo.

Calvo & Martinez (1999) divulgaram uma investigação realizada em Espanha com manuais de Física e Química do Ensino Secundário, tendo por base uma visão construtivista da aprendizagem, no âmbito da qual o aluno não pode ser visto como um repositório de informação, mas como um sujeito capaz de transformar e relacionar essa informação com a que possuía anteriormente, de modo a construir uma interpretação coerente do mundo que o rodeia. O objecto desta investigação era identificar a razão e papel das perguntas usadas pelos professores e referidas nos manuais; bem como a relação entre essas perguntas e o processamento de informação, por um lado, e as inferências, por outro.

Assim, entre outros dados, os autores destacaram que, nos manuais analisados, o número de perguntas variava de manual para manual e que eram usadas como recurso didáctico, tanto no final do conteúdo ou tema, como ao longo do mesmo, seguindo a ordem comum de apresentar primeiro a informação e perguntar depois, sendo que só um dos manuais procedia ao contrário. Destacaram também que as perguntas inventariadas nos diversos manuais podem ser agrupadas em três categorias – literais, implícitas e inferenciais – verificando-se um equilíbrio entre elas, dentro de cada manual.

Desta maneira, os autores concluíram que os manuais podem tentar ajudar o aluno na tarefa de processamento da informação, no sentido de aprender os conteúdos, uma vez que as perguntas que incluíam poderiam favorecer diversos tipos de actividades mentais.

Silva (1999) considerando que nem sempre a elaboração dos manuais se pautou pelas melhores razões, refere alguns aspectos que considera particularmente gravosos. Apresentam lacunas ou deficiências graves na sua estrutura, como sejam a ausência das referências bibliográficas que apoiaram o trabalho realizado, e que poderiam ser consultadas por alunos e professores, para aprofundamento das matérias, além de não mostrarem grande rigor no que respeita às sugestões metodológicas (desadequadas às realidades das escolas) e aos objectivos (que não apelam à construção do sucesso educativo). Determinam, por vezes, um papel passivo para o aluno e dependente do

professor e, mesmo que bem construídos, nem sempre são aproveitados da forma mais correcta. Também, o facto de serem livros obrigatórios contribui para afastar o gosto e o interesse dos alunos e que sejam olhados numa perspectiva dogmática e acrítica, por alunos, professores e comunidade educativa em geral. A sua escolha é feita de uma forma precipitada, atendendo ao tempo reservado para tal, e nem sempre orientada pelas melhores razões, dadas as pressões a que os professores são sujeitos (principalmente por parte das editores, cujas motivações são alheias à procura do sucesso educativo). O referido autor salienta, ainda, o facto do Ministério da Educação não lhes prestar a devida atenção, situação que parece ter melhorado com as medidas que se pretendem introduzir<sup>8</sup>.

Beck & Mckeown (1994) procuraram saber que conhecimentos constroem os alunos do 5.º ano de escolaridade sobre um tema específico (o período revolucionário na América) a partir dos textos propostos nos manuais e como é que as características destes interferem na sua compreensão. Para tanto, realizaram ao longo de três anos um estudo cujo objectivo central era identificar as características textuais que contribuem para a avaliação negativa dos manuais e as consequências para a aprendizagem dos alunos.

Baseando-se numa perspectiva cognitiva procuraram as actividades mentais envolvidas no momento da leitura dos textos constantes nos manuais; como os leitores interagem com eles, e o que retém da leitura.

Inicialmente, os autores analisaram os textos dos manuais recorrendo a um critério cronológico, de acordo com as indicações do programa, para perceber como é que cada texto explica essa sequência dos acontecimentos mais importantes.

Num segundo momento, realizaram um estudo para apreender os conhecimentos prévios dos alunos sobre o tema. Os resultados indicaram que a maioria possuía conhecimentos vagos e imprecisos. Posteriormente, em dois estudos subsequentes, procuraram averiguar qual o impacto dos conhecimentos prévios e da coerência dos textos na compreensão dos

---

<sup>8</sup> A nova legislação pretende controlar/certificar a produção dos manuais escolares. Determinando a criação de *comissões de avaliação* que *certifiquem a qualidade* dos manuais. No entanto, estas comissões de momento ficaram-se apenas pelo papel, restando saber até que ponto a sua criação vai resolver alguns dos problemas detectados pelos estudos científicos realizados até à data nas diferentes áreas, no sentido de melhorar a qualidade científica e pedagógica dos manuais (Lei n.º 47/2006, de 28 de Agosto e o Decreto-lei n.º 261/2007, de 17 de Julho).



mesmos. No primeiro estudo, passaram quatro excertos de textos de manuais a explicar a temática, no segundo estudo forneceram versões adaptadas desses mesmos textos. Os resultados demonstraram que os alunos que trabalharam os textos adaptados compreenderam melhor o assunto e que uma das maiores dificuldades foi compreender quais os agentes envolvidos e qual o seu papel.

As autoras concluíram que a apresentação dos conteúdos históricos nos textos não se encontrava orientada para desenvolver a sequenciação temporal dos acontecimentos, constituindo grande obstáculo à aprendizagem, o pressuposto irrealista em relação aos conhecimentos prévios dos alunos sobre o tema. Concluíram, ainda, que os textos incluídos nos manuais de Estudos Sociais usados nas aulas, não se afiguram adequados à apresentação de relatos históricos coerentes e compreensíveis, não sendo suficientes para ajudar os professores a decidir o que é essencial ensinar e a produzir explicações dos acontecimentos fundamentais. As autoras chamam, ainda, a atenção para o facto de mesmo um texto coerente e bem construído ter as suas limitações pois a informação não se transmite do mesmo modo a crianças e adultos. Daí, a necessidade de debater assuntos a partir do manual para clarificar e precisar as ideias essenciais.

### **1.2.3. A investigação sobre manuais escolares de História em Portugal**

A investigação sobre o ensino da História esteve, em Portugal, até aos anos 90, genericamente repartida entre dois campos: o da Psicologia que enquadrava os problemas gerais de aprendizagem; e o da História da Educação que enquadrava historicamente o ensino desta área. No entanto, produziam-se pontualmente outros estudos que demonstravam uma preocupação, por exemplo, com o conteúdo dos discursos que chegavam ao aluno com as propostas curriculares e com os manuais. Centrando-nos nesta área e na sequência do ponto 1.2.2. entendemos à semelhança de Igreja (2004, 275), que o manual de História, mais do que nenhum outro, “assemelha-se a uma «enciclopédia», um conjunto de saberes considerados fundamentais, cobrindo uma determinada época histórica ou apresentando a informação

considerada relevante sobre um determinado facto, tópico ou assunto”. Gérard & Rogiers (1998) definem manual escolar como “um instrumento impresso, intencionalmente estruturado para se inscrever num processo de ensino aprendizagem, com o fim de lhe melhorar a eficácia” (19). Veicula um conjunto de informações relevantes que podem ser manipuladas no sentido de autenticar uma ideologia, um regime político ou um processo de dominação cultural.

A disciplina de História viu, ao longo dos anos, o seu papel e lugar serem alterados em função do regime político e ideológico vigente. Sem necessidade de recuar muito no tempo percebemos e, sem pretendermos fazer uma análise da evolução da disciplina de História no Sistema Educativo português percebemos isso mesmo. Convém, por isso, referir alguns aspectos que nos ajudam a compreender a situação em que esta disciplina se encontra hoje. Um dos exemplos mais marcantes foi o Estado Novo, em que o manual ou livro único, aprovado centralmente por uma comissão mandatada pelo Ministério da Educação Nacional, zelava pelos valores patrióticos, enaltecendo as partes da História que poderiam fortalecer e sustentar a ideologia do regime e, que ao mesmo tempo orientassem a consciência religiosa. Tudo isto apoiado num método de ensino expositivo que subentendia a incontestável autoridade do professor. O manual assumia tal centralidade que dispensava qualquer outro tipo de material e/ou recursos alternativos de formação e aprendizagem. Este sistema não passava da doutrinação das populações (Reboul, 1977, citado por Igreja, 2004).

Com a queda da Ditadura Salazarista a 25 de Abril de 1974, planeavam-se novas alterações para a educação. No caso do ensino da História, procurou-se alterar a ideia da pura e simples transmissão (a memorização de factos do passado seleccionados para doutrinar o povo e inculcar valores ao serviço da ideologia) para uma abordagem disciplinar mais científica e metodologicamente mais válida. Investindo-se numa metodologia mais centrada na participação do aluno, apoiada em textos e materiais alternativos ou complementares ao *Manual*, propondo um contacto mais directo com as fontes históricas. Assim, se procuravam percursos alternativos para o ensino da História, através de uma linha de ensino baseada na aprendizagem por objectivos assente nos princípios behavioristas (Barca, 1995, 332-333). Os tempos mais recentes parecem apontar para uma perspectiva mais

construtivista da aprendizagem onde o aluno é encarado como sujeito interpretativo, que constrói – reconstrói activamente os seus conhecimentos em função das suas experiências, ideias e valores próprios (Barca, 1995, 334).

Magalhães (2002) elaborou um estudo sobre as concepções que professores de História do 3.º Ciclo do Ensino Básico e/ou Secundário têm da disciplina e do seu ensino: além de centrar a sua atenção na identificação dessas concepções, procurou também perceber se e como é que elas influenciam o ensino da História. Nas suas conclusões, a autora salienta que os professores inquiridos demonstraram uma grande preocupação com o contexto e a vivência dos alunos, e com o desenvolvimento das suas competências cognitivas, preocupação que se reflecte no ensino em sala de aula e na escolha das fontes que devem consolidar a leccionação de cada tema. No que a este último aspecto diz respeito, verificou Magalhães que os professores admitem seleccionar fontes apelativas, que supõem ir de encontro aos interesses dos seus alunos, em detrimento de outras que consideravam de difícil discriminação. Afastam também fontes que desconhecem ou que têm dificuldade/insegurança em manipular, assim, em termos de recursos, continuam a preferir os mapas, o vídeo e o manual, às novas tecnologias (materiais multimédia, jogos de computador, etc).

Fernandes (2002) realizou um estudo que incidiu nos 6º e 9º anos de escolaridade e incluiu 185 alunos e 8 professores, com o objectivo de analisar as concepções de uns e de outros sobre as finalidades da História, as práticas pedagógicas implementadas nas aulas e as suas percepções sobre a História e o seu ensino. Relativamente ao aspecto *Práticas Pedagógicas* foi entregue a alunos e professores uma listagem de actividades pedagógicas que deveriam ser assinaladas, numa escala, tendo em conta as actividades que podiam ser desenvolvidas nas suas aulas: exploração/utilização do manual como prática de leitura individual, colectiva ou em grupo; consulta de documentos escritos; consulta de documentos não escritos (iconográficos, figuras, orais e registos sonoros); a exploração de banda desenhada, música, filmes e caricaturas; o desenvolvimento de trabalhos de projecto; a realização de debates sobre temas e assuntos estudados; realização de trabalhos de grupo ou pares; preparação de visitas de estudo; análise de mapas, gráficos e tabelas cronológicas.

Os dados recolhidos permitiram concluir que nas turmas do 6º ano, 31% dos alunos de meio rural e 19% de meio urbano referem explorar o manual

como prática de leitura individual muitas vezes; 40% dos alunos de meio rural e 49% de meio urbano utilizam muitas vezes o manual como prática de leitura colectiva. Já nas turmas do 9º ano, 26% dos alunos de meio rural e 48% de meio urbano admitem recorrer à exploração do manual individualmente muitas vezes. Enquanto, 52% dos alunos de meio rural e 48% de meio urbano utilizam muitas vezes o manual colectivamente.

Pode, então concluir-se que o manual foi a metodologia que os alunos mais assinalaram o que levou o investigador a salientar que este “é a base de grande parte do trabalho de sala de aula de História para os dois ciclos” nos dois ambientes em questão (Fernandes, 2002, p.138). Também as respostas dadas pelos professores vêm confirmar estes dados, já que reconhecem recorrer muitas vezes ao manual na sua prática pedagógica.

Não obstante, o referido autor salientou o facto de os alunos terem uma visão negativa do manual, já que o consideram pouco atraente e rotineiro.

Tengarrinha (2001, 171) apresentou um estudo sobre a qualidade dos manuais escolares de História do Ensino Básico (2.º e 3.º Ciclos) e do Secundário publicados por cinco editoras, tendo como ponto de referência os programas estabeleceu os seguintes critérios: desenvolvimento dos conteúdos; eficácia e clareza dos conceitos e noções básicas utilizadas; metodologias propostas. Em geral, os manuais analisados mereceram a apreciação positiva do autor, destacando algumas considerações que parecem ser de grande interesse: um dos objectivos deste estudo era analisar as fontes iconográficas dos manuais, esclarecendo o autor que “o diálogo que se estabelece através da imagem é, sem dúvida, um dos meios mais eficazes para vencer o distanciamento entre o discurso do professor, o texto do livro didáctico e o universo cultural dos alunos. De lamentar, porém, que na grande maioria dos casos não exista indicação da fonte da ilustração”.

No que diz respeito aos textos, o autor, não tece grandes considerações chamando, apenas a atenção para o facto de, em alguns casos, estes serem excessivamente longos, sem subtítulos separadores e só com o destaque de algumas palavras-chave a “negrito”. Apenas num manual do 2.º Ciclo verificou um excesso de texto, nomes e datas, tendo em conta tratar-se de um manual do 6.º ano de escolaridade. Em regra, os textos são acompanhados de trechos exemplificativos bem escolhidos, sugestivos e que permitem exercitar a interpretação de fontes secundárias, com bons exercícios e trabalhos práticos no final de cada Capítulo; apresentam boas cronologias, localizando os

acontecimentos no tempo, pequenas biografias de personalidades, mini-enciclopédias temáticas, sínteses de conteúdos bastante esclarecedoras e bons controlos de aprendizagem. Para o caso dos manuais do secundário acrescenta-se a apresentação de boas sugestões para trabalho de projecto.

Quando analisa os manuais à luz das orientações programáticas (no que diz respeito aos conteúdos, conceitos e metodologias), o autor identifica vários tipos de desajustamento, entre os quais se contam a cobertura de "lacunas importantes deixadas nos Programas" e a rectificação de "enunciados cientificamente menos correctos dos Programas". Assinala, ainda, que alguns manuais conseguem superar a tendência de apresentar uma visão reduzida dos conteúdos. No que se refere aos conceitos/noções básicas, o autor, encontra dificuldades de duas naturezas que não terão sido resolvidas da melhor forma: designações que alteram o conteúdo e conceitos que não estão suficientemente explicitados.

Um outro ponto focado pelo autor foi a insuficiência no plano científico, e apesar de não fazer uma análise detalhada dos erros, centra a sua análise no desenvolvimento dos conteúdos, como é o caso do "Mercantilismo", do "Regime Pombalino", a "Guerra dos Sete Anos", a "Revolução Francesa", etc.

#### **1.2.4. Critérios de apreciação de manuais escolares**

Numa altura em que se percepção a mudança como uma constante, uma das preocupações mais marcantes no campo do ensino, é o acesso do aluno a várias fontes de informação e a melhoria das condições de acesso às mesmas, de modo que o manual escolar vive cada vez mais num universo de linguagens e meios de informação que se vão ampliando e diversificando. A este facto, associa-se a concorrência entre os grupos editoriais pelo domínio do mercado de oferta dos livros escolares, como já referimos, que todos os anos, procuram impor os seus produtos apostando na renovação da imagem, juntamente, com a oferta de novos materiais e a promoção de sessões de divulgação para as escolas e para os professores. Apesar da eficácia que esta estratégia mercantil possa ter, não é central para os professores seleccionarem os manuais que deverão orientar o seu ensino e a aprendizagem do aluno.

Assim, se justifica que consideremos o significado do manual e os critérios que devem presidir à sua construção e selecção.

Choppin (1992) entende que o manual escolar é um suporte escrito imprescindível na leccionação de várias disciplinas curriculares. No entanto, para que isso se possa verificar, o manual deve ser bem fundamentado e estruturado a partir de critérios científicos, pedagógicos e didácticos.

O que é que na verdade devemos ter em conta quando analisamos ou produzimos um manual escolar? A análise de manuais escolares deve incluir a forma de utilização e apropriação das mensagens pedagógicas e didácticas, numa interpretação entre o uso e as práticas (Magalhães, 1999). Assim, o manual deve ser interpretado a partir de um olhar cultural, pedagógico e didáctico. Pois, enquanto objecto de cultura interpreta e compreende opções culturais mais ou menos explícitas. Neste sentido, valoriza e estabelece determinado conhecimento em detrimento de outro.

Nesta linha de pensamento, Igreja (2004) propõe alguns factores a ter em conta quando escolhemos/adoptamos o manual escolar: i) grau de fidelidade relativamente aos objectivos, conteúdos e matérias patentes no programa ou currículo a implementar; ii) recursos educativos que a escola/instituição dispõe (equipamentos – informático, áudio, vídeo, multimédia, etc., materiais pedagógicos disponíveis e que podem ser utilizados; iii) o contexto educativo em que vai ser usado.

Alguns autores (Igreja, 2004; Gérard & Rogiers, 1998; Choppin, 1999) referem que seria positivo incorporar na formação inicial de professores, uma componente obrigatória vocacionada para uma maior exploração da eficácia educativa na utilização do manual escolar. A este respeito Igreja (2004) refere que a formação de professores deveria assegurar os seguintes requisitos: habilitar os docentes para fazerem uma selecção de manuais atendendo a aspectos como a fidelidade ao currículo, o conhecimento dos recursos técnicos e materiais disponíveis na escola, o conhecimento do contexto sócio-educativo dos alunos e as prioridades de educação/formação definidos para a escola e a turma; ensina-los a reflectir e confrontar manuais com outros recursos, de modo a evitar usar o manual de forma esmagadora, ou deixá-lo num segundo plano recorrendo a ele de forma muito esporádica. A partir destes factores

estabelecer mecanismos de avaliação regular e periódica que coloquem o mercado na dependência das necessidades detectadas.

Gérard & Roegiers (1998) na sua investigação sobre manuais escolares colocam a tónica na avaliação a que o manual deve ser sujeito. Uma avaliação de vários tipos: *de processo de concepção; de produto; e, de utilização pedagógica*. A primeira, consiste em acompanhar o processo de elaboração, o que permite controlar a qualidade do produto ainda em preparação, podendo alterar pormenores no sentido de ultrapassar eventuais problemas ou lacunas que possam surgir. A segunda, pretende determinar a qualidade final do manual para que este possa ser certificado. Por último, a avaliação da utilização pedagógica procura aferir se o manual adoptado é adequado para esse contexto escolar. Para isso deve recorrer-se à avaliação dos efeitos junto de professores e alunos, uma vez que, segundo os autores, as funções que o manual possa desempenhar no processo de ensino/aprendizagem, variam consoante o seu utilizador, a disciplina e o contexto em que o manual é elaborado.

Neste sentido, Moreira *et al* (1999) nas considerações finais sobre o “bom” e “mau” manual referem que cada disciplina deve estabelecer os critérios que se adequam às necessidades do seu trabalho. Choppin (1992) por sua vez, realça o facto de todas as investigações precisarem de ter como base critérios científicos, pedagógicos e didácticos.

É neste sentido que os estudos referidos ao longo deste capítulo, para a disciplina de História, apontam como critérios fundamentais: a adequação do manual ao Programa; o modo como se desenvolvem os conteúdos; as características dos textos, documentos/fontes utilizadas; as metodologias propostas.





## Capítulo 2

### Os Professores: executores ou decisores do Currículo?

---

O professor deve “ter ideias claras a respeito do papel da escola, estar plenamente consciente do que, pessoal, institucional e socialmente, se espera do seu trabalho (...)” o que implica estar mais presente na operacionalização das orientações curriculares, “na medida em que sabe qual é a razão das coisas que realiza, qual é o papel de cada passo educativo que dá para o desenvolvimento global do sujeito”.

*Miguel Zabala, 1992, 35.*

Neste Capítulo debruçar-nos-emos sobre o papel do professor como agente tradutor ou executor dos pressupostos e prescrições estabelecidas pelo Ministério da Educação e veiculadas sobretudo através dos documentos curriculares. A investigação informa-nos que as decisões de ensino que os professores tomam não podem deixar de ser enquadradas no Sistema Educativo onde se elaboram: em sistemas educativos centralizados os professores são basicamente executores das decisões provenientes de instâncias superiores; em sistemas educativos mais abertos as decisões situam-se, em larga medida, ao nível da escola e dos seus professores.

Numa tentativa de optimização e uniformização do currículo em função dos acontecimentos apurados durante mais de três décadas de investigação que decorreu sob o signo behaviorista, pelos anos de 1960, parecia razoável que fossem técnicos, e não professores, a tomar decisões relativas ao ensino, sendo estes os executores das mesmas (Sancho, 1990). Assim, surgiu o que ficou designado por *currículo à prova de professor*. Este currículo, que se acreditava poder ser utilizado por qualquer um, independentemente, do seu grau de preparação e por mais complexa que fosse a situação de ensino, era

constituído por planos de aula e materiais necessários para as levar a cabo (Damião, 1991).

A investigação que teve lugar a partir dos meados de 1970, mas sobretudo de 1980, e se desenvolveu num enquadramento cognitivista demonstrou que a prática de ensino se revelava diferente da que era proposta pelos especialistas em planificação (Sancho, 1990). Na verdade, percebeu-se que um documento curricular desencadeava diferentes acções docentes, ao ponto de se poder afirmar que "cada professor realiza a sua própria versão" (Sancho, 1990, 99) do mesmo. Os estudos que se realizaram neste enquadramento em torno das percepções e decisões docentes face ao currículo proveniente da tutela, e que assumiram sobretudo um carácter naturalista, produziram dados que contribuíram para repensar a função do professor, permitindo destacar uma implicação mútua entre o pensamento e a acção (Sancho, 1990).

Esta linha de investigação e outras que ganharam terreno nas referidas décadas, como a etnográfica/contextualista e a sócio-construtivista, não são certamente alheias ao facto de nas últimas reorganizações curriculares, que tiveram lugar nos Estados Unidos e na Europa se ter adoptado como pressuposto a necessidade de descentralizar as decisões relativas ao ensino, dando mais espaço às escolas para adaptarem as orientações provenientes de instâncias centrais às suas especificidades e necessidades, cabendo ao professor, em última instância, concretizar na sua prática essas adaptações, tendo em conta a realidade de cada turma.

Assim, ao longo deste Capítulo procuraremos esclarecer alguns dos processos decisoriais dos professores que estão patentes em dois momentos essenciais do seu trabalho: na planificação prévia à aula e na própria aula. Nesse esclarecimento, daremos especial destaque aos processos de decisão docente que a investigação tem revelado no âmbito particular da História.

### **2.1. O Currículo como espaço de decisão**

Se, o desenvolvimento curricular supõe ou implica uma constante tomada de decisão, é fundamental, perceber quais as questões que influenciam e condicionam essas decisões no quadro actual.

Uma das questões que se coloca todos os anos aos professores na planificação do novo ano lectivo é o cumprimento ou não dos programas. Sendo no caso da disciplina de História, uma das que mais parece afectar o trabalho de planificação docente a longo prazo. De facto, um estudo realizado pelo Instituto de Inovação Educacional, no início da década de noventa, com o objectivo de analisar o modo como os programas de História e Geografia de Portugal e de História estavam a ser implementados nas escolas, evidenciou que a maior parte dos professores não conseguia contemplá-los integralmente (Estrela, 1998). Desta maneira, parece fazer sentido que a gestão destes programas, se faça de forma flexível, com base nos “núcleos programáticos” estruturantes para a formação histórica dos alunos; bem como para a sua formação pessoal, social e científica de acordo com as características do contexto (escola e turma).

De outro modo, tendo os programas de História assumido um carácter tendencialmente cronológico, a ausência de decisão docente quanto a esses núcleos deixará necessariamente de fora os conteúdos referentes à História Contemporânea, que deixam um vazio no que respeita ao conhecimento de acontecimentos mais próximos, o próprio Ministério afirma que ainda que extensos, os programas em vigor, deixam ao professor, a escolha do tipo de abordagem de cada temática. “O professor entenderá o *Plano de organização e sequência do ensino-aprendizagem* como um conjunto de sugestões de trabalho e utilizá-lo-á com a necessária flexibilidade, respeitando embora as suas linhas gerais, na medida em que nestas se concretizam muitas das intenções básicas do programa.” (Ministério da Educação, 1991b, 5). Propondo apenas um número base de aulas para cada unidade temática que o professor deve distribuir consoante as suas características e as dos seus alunos.

Kirkby refere, ainda, que o professor deve estar preparado para recusar a ideia de obrigatoriedade de esgotar o programa da disciplina, até ao limite.

Outra questão que têm implicações nas decisões docentes é o lugar que os conteúdos ocupam em relação às finalidades e objectivos que presidem o

seu ensino? A resposta a esta questão é controversa, já que, não dispomos de critérios seguros que nos indiquem momentos, acontecimentos, factos, personalidades, etc. em detrimento de outros para desenvolver e atingir as finalidades e objectivos do ensino da História. Neste sentido, a planificação deve contemplar objectivos cognitivos, formativos e sócio-afectivos, seleccionando e conceptualizando os conteúdos e privilegiando as grandes linhas de condução do processo histórico (Kirkby, 1987). Sendo a grande preocupação transmitir aos seus alunos mais do que a memorização dos conteúdos programáticos. Esta é talvez a função mais tradicional dos manuais e a que mais críticas tem motivado, uma vez que, mais do que dominar os conteúdos pretende-se, actualmente, que o aluno desenvolva métodos, atitudes ou até mesmo hábitos de trabalho e de vida. No entanto, não se trata apenas de repetir os conhecimentos que o manual inclui, mas também de ser capaz de exercer um saber fazer cognitivo sobre esses mesmos saberes utilizando-os em determinados contextos de aprendizagem. A consolidação dos conhecimentos tem como objectivo exercitar o aluno tendo em vista o reforço dos conhecimentos adquiridos.

Prosseguir o Programa permitindo que apenas alguns alunos o acompanhem ou que toda a turma consiga alcançar os objectivos estipulados, ainda que não se cumpra integralmente? Esta é uma das decisões que o professor deve tomar logo de início, tendo em conta que num Sistema Educativo, que começa a introduzir a diferenciação pedagógica tendo como fim o sucesso de todos os alunos, é importante adoptar a noção de currículo flexível, às realidades da escola.

Segundo o Decreto-Lei n.º 6/2001 de 18 de Janeiro, entende-se por gestão flexível do currículo um “conjunto de aprendizagens e competências, integrando os conhecimentos, as capacidades, as atitudes e os valores, a desenvolver pelos alunos ao longo do ensino básico, de acordo com os objectivos consagrados na Lei de Bases do Sistema Educativo para este nível de ensino. No quadro do desenvolvimento da autonomia das escolas estabelece-se que as estratégias de desenvolvimento do currículo nacional, visando adequá-lo ao contexto de cada escola, deverão ser objecto de um projecto curricular de escola (...), o qual deverá ser desenvolvido, em função do contexto de cada turma, num projecto curricular de turma (...)” (Ministério da Educação, Decreto-Lei n.º 6/2001 de 18 de Janeiro, 258-259).

No entanto, estas questões assumem agora mais controvérsia, uma vez que o novo sistema de avaliação de professores inclui nos parâmetros de avaliação o cumprimento do programa, como factor decisivo na atribuição de classificações positivas. Mais concretamente, no segundo parâmetro de avaliação do coordenador de grupo disciplinar refere-se na “realização das actividades lectivas” como elemento de avaliação o “Cumprimento dos objectivos, orientações e programas das disciplinas ou áreas curriculares leccionadas” (Ministério da Educação, Decreto-lei 2/2008, 229).

### **2.1.1. A ênfase nas decisões docentes**

Em Portugal, à semelhança do que acontecia em muitos países europeus, até à década de 1980, o currículo era entendido como um conjunto de disciplinas constantes de um plano de estudos desenhado a nível nacional. Decidido pela tutela e concretizado individualmente pelo professor nas escolas, tal plano traduzia-se num bloco de conhecimentos a transmitir ao aluno (Gomes, 2001).

Nessa década, do mesmo modo que acontecia em Espanha, o termo currículo generalizou-se (Zabalza, 1992), passando no nosso país a constar dos documentos normativo-legais e a ser alvo de discussão nos meios mais ligados à política educativa. Após a aprovação da Lei de Bases do Sistema Educativo, em 1986, difundiu-se em todos os sectores da educação (revistas de educação, investigações no domínio educativo, escolas, etc.) (Magalhães, 2002) que, em uníssono passaram a reclamar novas práticas de gestão curricular, nomeadamente, a sua centralização nas competências e experiências educativas concretas (Gomes, 2001) o que implica atender-se às necessidades, interesses e expectativas de sujeitos específicos, os quais como se percebe, não podem ser contemplados num currículo de abrangência nacional. Tal proposta não invalida que deixemos de entender o currículo nacional como fundamental na orientação do Sistema Educativo. Efectivamente, um currículo com esta abrangência apresenta um conjunto de pressupostos sociais, económicos, políticos e culturais, bem como um conjunto de princípios e valores que emergem da sociedade como um todo e, em simultâneo, concorrem para a consubstanciar. Deste modo, quando se fala

em currículo deve ter-se em atenção três realidades que o atravessam e que se cruzam entre si: a sociedade, o conhecimento e o aluno. Assim, aquilo que se pretende do aluno não pode deixar de estar ligado às políticas educativas, as quais determinam os objectivos a atingir e os conhecimentos a adquirir, e determinam, conseqüentemente, o papel do professor como executor ou decisor *do e no* processo de ensino/aprendizagem.

Nesta linha de pensamento não terá muito sentido enveredar por uma das duas concepções de currículo que se apresentam na actualidade como antagónicas e vão coexistindo e alimentando um debate que a lado nenhum conduz: o currículo centrado no aluno ou o currículo centrado nos conteúdos.

Numa tentativa que se nos afigura ser de compromisso, tem sido preocupação das últimas legislaturas, atribuir mais autonomia às escolas e aos professores na construção e desenvolvimento de projectos curriculares orientados para a realidade específica do aluno e dos contextos sociais e culturais em que está integrado<sup>9</sup>. Assim, no âmbito de um modelo mais aberto de gestão escolar, o professor como membro da comunidade educativa, é chamado a tomar decisões no Grupo Disciplinar (com representação no Conselho Pedagógico), o que lhe confere, pelo menos aparentemente, um maior poder de decisão no quadro da organização curricular (Decreto-lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro que estabelece os princípios orientadores da Organização e Gestão curricular do Ensino Básico), desde que “respeitando os núcleos essenciais” do currículo, estabelecido a nível nacional.

Neste ponto duas perguntas se impõem: será que a gestão mais flexível do currículo torna os professores efectivamente mais autónomos em matéria de decisão curricular? E, como é que se desencadeia este processo decisional?

Em termos formais, é possível responder do seguinte modo, o currículo de âmbito nacional admite uma margem de liberdade, ao abrigo da valorização das componentes regional e local, bem como das características da escola e da sala de aula. Deste modo, a gestão flexível do currículo permitirá decisões específicas, mesmo tendo em conta os constrangimentos com que os professores se confrontam

---

<sup>9</sup> A pretensão de adequar o ensino nas escolas ao contexto regional e local não é algo novo, já se vislumbrava nos discursos sobre pedagogia, no ano de 1945 pela mão de José Maria Gaspar professor da Escola do Magistério Primário na obra *Oiça Senhora Professora: Ensaio Pedagógico*, editado pela Coimbra Editora (Damião, 2008).

No que respeita ao Ensino Básico, em particular, a gestão curricular, como atrás referimos regulamentada pelo Decreto-lei nº 6/2001, de 18 de Janeiro, está estruturada em três níveis: (1) ao nível da escola, onde se deve decidir, entre outros aspectos, e a organização das diversas áreas curriculares disciplinares e não disciplinares, a gestão das cargas horárias e dos tempos lectivos. Decisões essas que serão plasmadas no seu Projecto Educativo; (2) ao nível da turma, onde se deve decidir as experiências de aprendizagem a oferecer aos alunos, e a articulação entre as diferentes áreas curriculares disciplinares e não disciplinares. Decisões que são tomadas pelo Conselho de Turma e serão plasmadas no Projecto Curricular de Turma; (3) ao nível do professor que deve tomar decisões específicas para os seus alunos em concreto, tendo em conta os níveis anteriores.

Reflectindo sobre este último nível de decisão, Pacheco (2001) especifica a autonomia dos professores do seguinte modo: *autonomia de orientação*, que se situa dentro dos referenciais que lhe são apresentados e que lhe permite decidir a sua acção, a não ser que existam rigorosos mecanismos de controlo curricular; *autonomia relativa*, pelo facto de as suas práticas serem processualmente reconstruídas apesar de normativamente definidas; e *autonomia de negação*, que é reconhecida nos discursos oficiais, mas negada no contexto das escolas, uma vez que as condições de trabalho podem, em determinadas situações, limitar a sua acção.

O mesmo autor reconhece que embora os professores não sejam completamente autónomos na selecção e organização curricular, uma vez que a tutela estipula objectivos, conteúdos, actividades, recursos didácticos e avaliação do rendimento do aluno, dispõem de uma margem de autonomia decisional no que respeita à sua transformação didáctica, sequencialização e extensão, de forma a adaptar o currículo estabelecido às características dos alunos. Pacheco reconhece, ainda, autonomia aos professores na selecção do *manual escolar*, em função da sua adequação às decisões previamente tomadas.

Tem, assim, sentido que no início do ano lectivo e com regularidade os professores esboçam, em ambiente colegial, as linhas mestras do seu trabalho, tendo em conta problemas anteriormente detectados, as soluções encontradas, para melhorar o ensino e a aprendizagem (Machado, 2006). Esta abordagem não impede que ao longo do ano lectivo, os professores não adaptem

constantemente o estipulado às suas turmas e alunos pelos quais são responsáveis, tendo em conta, também, as suas próprias características profissionais (Clark & Peterson, 1990; Shavelson & Stern, 1981).

Para esclarecer a questão da autonomia decisional do professor face ao currículo encontra-se na literatura da especialidade diferentes modelos de profissionalidade docente, entre os quais se contam o *professor como técnico*, como *profissional reflexivo* e como *intelectual crítico* (Pacheco, 2001; Damião, 1996).

No primeiro modelo, centrado em objectivos definidos pela tutela, o professor é perspectivado como um fiel executor de procedimentos que os concretizam; no segundo modelo, centrado na resolução de problemas práticos, o professor é perspectivado como principal inovador do currículo; no terceiro modelo, centrado na relação entre pensamento e acção do professor e dos alunos, o professor é perspectivado como decisor em função das especificidades pedagógicas da turma, como grupo.

Face a esta diversidade de modelos de profissionalidade Flores & Flores (1998) afirmam que a participação dos professores no processo de desenvolvimento curricular se situa numa linha que vai desde a mera execução até à decisão crítica. De salientar que quanto maior for o seu envolvimento (individual e/ou em grupo) ao nível de escola, maiores serão as possibilidades de responder à diversidade dos desafios que se lhe colocam no quotidiano de ensino (Leite, 2000). Assim, parece não restarem dúvidas de que a informação relativa ao currículo que chega às mãos dos professores, deve poder ser trabalhada por eles. De modo que, quando preparam as suas aulas, filtrem e organizem os objectivos, estruturam os conteúdos, escolham os métodos, seleccionem os recursos e instrumentos de trabalho, ponderando o que podem ou não explorar e como o devem fazer (Zabalza, 1992; Santos, 2000a).

Neste empreendimento, pode o professor recorrer àquilo que Zabalza (1992) designou por “mediadores de planificação”, que podem ser os manuais escolares, os guias curriculares, as revistas do ministério ou de carácter científico, as suas próprias experiências de ensino, etc. Considerando que estes mediadores constituem, na óptica deste autor, esboços de planificação realizados, em princípio, por especialistas ou técnicos que têm, eles próprios, a sua interpretação das orientações da tutela, o professor não deve deixar de



fazer uma leitura crítica dos mesmos quando planifica qualquer acto de ensino, tomando as suas próprias decisões, aspecto a que prestaremos, de seguida, atenção.

### **O processo de decisão docente em sala de aula**

Podemos afirmar que existe já um número bastante significativo de investigações sobre os processos de pensamento e de decisão docente, que, como antes referimos, se desenvolveu, em grande medida, por se notar uma diferença entre os currículos prescritos e a forma como eram apreendidos e colocados em prática pelos professores (Clark & Peterson, 1990; Shavelson & Stern, 1981). As conclusões dessas investigações permitem afirmar que estes não são meros reprodutores/executores do currículo, devendo ser encarados como “profissionais activos”, que interpretam as diferentes situações e optam com base nas suas concepções, depois de ponderadas diversas alternativas. Este processo decisional, mais consciente ou mais rotinizado, assenta num complexo processamento cognitivo da informação (Shavelson, 1973; 1976) que, para o caso do nosso estudo, importa esclarecer, quando situado na planificação de uma temática e no seu ensino em sala de aula.

Para perceber melhor este processo recorreremos à clarificação dicotómica que Sutcliffe & Whitfield (1979) fizeram das decisões que os professores tomam em tal contexto: decisões imediatas *versus* decisões reflectidas, em função do tempo de latência; decisões que implicam acção *versus* decisões que não implicam acção (decisões nulas); decisões que pressupõem um conhecimento do processo de tomada de decisão *versus* decisões que pressupõem desconhecimento, total ou parcial; decisões simples *versus* decisões compostas, se a decisão origina uma ou mais acções, separadas no tempo.

Damião (1991) com base na análise de trabalhos de vários autores, apresenta outras tentativas de elucidação das decisões docentes. Uma delas relaciona-se com o desenvolvimento de *duas vias de acesso*: a via *normativa*, virada para o esclarecimento de *como se devem tomar as decisões*, apresenta esquemas genéricos que sistematizam fases ou etapas orientadoras da acção;

e a via *descritiva*, que estuda *como é que se desenvolvem efectivamente as decisões*, esclarecendo como se efectuam as escolhas<sup>10</sup> numa determinada situação.

A segunda via levanta algumas questões sobre a possibilidade e o interesse da sistematização do processo de decisão, já que as decisões relativas ao ensino são revestidas por uma especificidade que depende das funções que o professor desempenha e de cada situação (Shavelson & Stern, 1981). Atendendo à rigidez com que as etapas desta via podem ser apresentadas, a sua aplicação directa torna-se problemática se entendida como perspectiva.

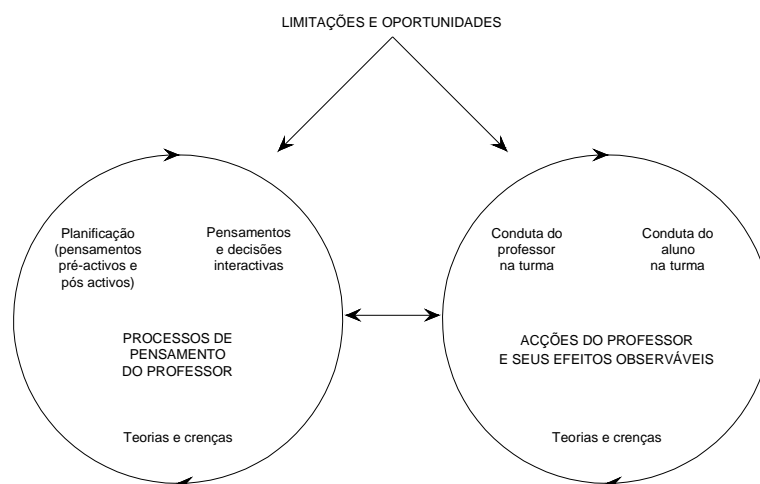
Clarck & Peterson são apontados por diversos autores (Damião, 1991; Santos, 2007; Januário, 1996) como referência nesta problemática da tomada de decisões devido ao seu trabalho de compilação e esquematização de estudos pioneiros (nomeadamente de Jackson, 1968; Dahllorf & Lundgren, 1970; Conferência Nacional de Estudos Sobre o Ensino, 1974) que contribuíram para o desenvolvimento de um novo paradigma de investigação em ensino, deixando para trás ou reconvertendo a influência da corrente behaviorista<sup>11</sup>. Se esta última corrente, também designada por processo-produto investiu na eficácia docente em sala de aula, pretendendo correlacionar de modo “directo” e “unidireccional”, o comportamento do professor nos resultados académicos dos alunos (Clark & Peterson, 1990, 448-449) a que emergia em finais dos anos 1970 e 1980 alargava o campo de pesquisa para abarcar outros aspectos relacionados com o pensamento do professor e as ligações que estabelecia com a acção docente incluindo também as relações que esses aspectos estabelecem com o pensamento e acção dos

---

<sup>10</sup> Shavelson & Stern (1981) assumem que os professores, como pessoas que são, dispõem de uma capacidade limitada para gerir a informação sobre o seu meio envolvente. O processamento dessa informação requer uma ligação entre a informação que é armazenada na memória a curto prazo e que pode ser transferida para a memória a longo prazo, que é mais estável. Complementarmente os autores referem que como o professor processa a informação de um modo diferente, em função das suas próprias características, perspectivas e da interpretação da nova informação, o que implica que professores diferentes possam apreender a mesma situação de maneira diferente e decidir de modo diferente.

<sup>11</sup> Ao contrário de uma visão absolutamente crítica desta corrente não podemos, deixar de referir a relevância dos estudos que produziram (Clark & Peterson, 1990; Shavelson & Stern, 1981), sendo que apesar do aparecimento de uma nova linha de investigação, a exploração da relação entre o comportamento do professor e dos alunos não terminou (Damião, 1991).

alunos e vice-versa. Entende-se, assim, que no processo de ensino/aprendizagem existe uma influência “circular e bidireccional” entre estes diversos aspectos, como mostra o esquema delineado por Clack & Peterson (1990, 447):

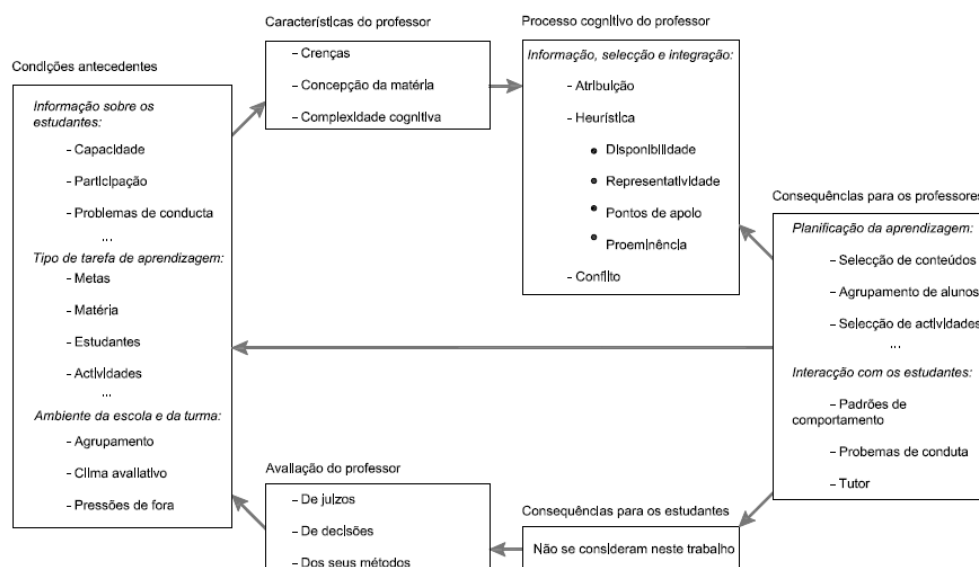


**Figura 2** – Modelo de pensamento e acção do professor  
(Clack & Peterson, 1990, 447).

Os referidos autores consideram existir três grandes dimensões do pensamento: teorias implícitas, concepções e crenças; planeamento do professor (pensamentos e decisões pré e pós-activas); pensamentos e decisões inter-activas (que decorrem durante a aula e que têm em consideração as situações pedagógicas concretas).

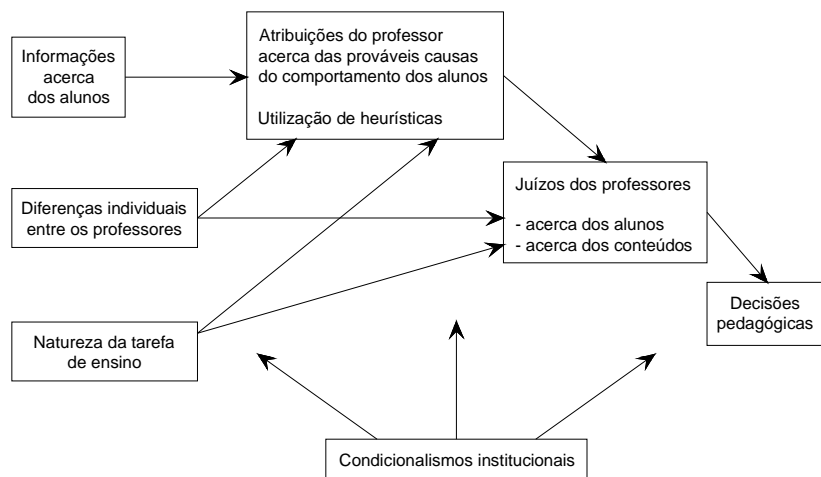
Também Shavelson & Stern (1989) consideram a necessidade de ter em conta a relação de dependência entre os aspectos referidos para melhor se compreender o processo de decisão<sup>12</sup>, daí que o seu modelo de investigação sobre os juízos, decisões e conduta do professor (Figura 3) assuma, também, uma forma circular, mostrando como as informações obtidas sobre o meio ajudam o professor a tomar decisões únicas que poderão transformar a sua conduta em situações concretas.

<sup>12</sup> Os citados autores já em 1981, na sua obra *Research on teachers' pedagogical thoughts, judgements, decisions and behaviour* assinalaram que a relação entre o professor, o pensamento, acção do professor e as suas implicações para o aluno no processo de ensino/aprendizagem é extremamente importante. O facto da investigação não se debruçar profundamente sobre esta questão é apontada como uma lacuna grave.



**Figura 3** – Modelo de investigação sobre os juízos, decisões e conduta do professor (Shavelson & Stern, 1989, 379).

Nesta linha de pensamento, as decisões do professor são o resultado de um caminho que começa no processamento da informação recolhida para planificar as suas actividades e que é necessário compreender dentro de cada situação específica. Nesta leitura deve ser tido em conta que as decisões são tomadas com o objectivo de: adequar o sistema de ensino aos alunos e melhorar a aprendizagem (Damião, 1991). Para que este processo possa ser claramente entendido Shavelson & Stern (1989) sistematizaram as variáveis que influenciaram as escolhas dos professores. Como podemos observar na Figura 4, estes autores consideram que para compreender a acção do professor é fundamental conhecer os fins dessa mesma acção, a natureza da tarefa que desenvolve, a sua capacidade de processamento de informação e, a relação entre todos estes aspectos.



**Figura 4** – Factores que contribuem para configurar os juízos e decisões pedagógicas (Shavelson & Stern, 1989, 392).

Clarck & Perterson (1990) fazem notar que a influência destas variáveis, transpõe os limites da presença física, ou seja, no momento de planificar o professor é influenciado pelas informações que tem disponíveis. E, do mesmo modo, deve ter presente que as decisões que tomar vão influenciar a participação e os resultados de aprendizagem que espera dos seus alunos.

Shavelson & Stern, (1989) consideram, ainda, outras variáveis que influenciam as decisões e os comportamentos dos professores, como sejam, as crenças relativas à educação e ao ensino, bem como as suas concepções em relação à área disciplinar que leccionam. Além disso, estão atentos a uma variedade de informações acerca dos alunos (recolhidas através de observações informais, de conversas com colegas de trabalho, testes standardizados, registos escolares, etc.) que articulam com as suas próprias características e com os *condicionalismos* que cada situação apresenta. Ou seja, parece que o conjunto de conhecimentos e experiências que os professores vão adquirindo “actuará como apoio conceptual e de justificação do que se decide” (Zabalza, 1992, 48).

Assim, impõe-se que perguntemos: como é que o professor gere todas estas variáveis nos momentos pré-activo e inter-activo. É na tentativa de resposta que nos centramos no ponto seguinte.

### **Decisões pré-ativas e inter-ativas**

No quadro da investigação sobre as decisões docentes importa, antes de mais, esclarecer o que se entende por decisões pré-ativas e interactivas: as primeiras dizem respeito às decisões que o professor toma quando planifica o/a ensino/aula; as segundas ocorrem no decurso do ensino/aula, a partir da interacção entre professor e alunos/turma.

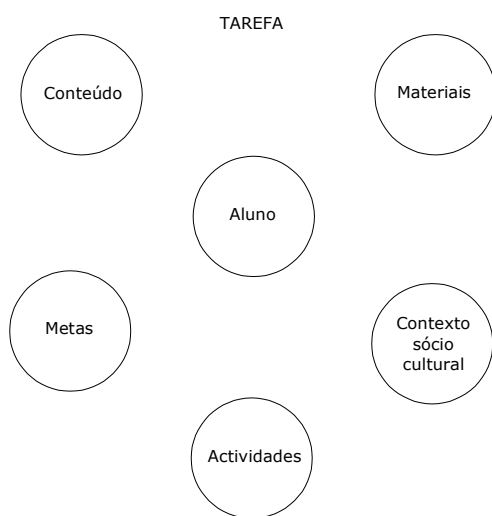
#### **- Decisões pré-ativas**

Shavelson & Stern (1989) referem que nos anos de 1970 e de 1980, a maioria dos professores recebia formação inicial que os ensinava a planificar de forma pré-activa em função de objectivos concretos e da sua operacionalização, o que ditava a organização das actividades de aprendizagem e a avaliação dos resultados, fazendo notar que tal formação pode mostrar-se pouco funcional, tendo em conta as características reais da turma. Tochon (1989) revela que ao implementar esses planos o professor enfrenta dilemas de difícil solução, ficando dividido entre a organização e o imprevisto, a rigidez e a flexibilidade, o factor técnico e o factor humano.

Alguns autores (Clark & Peterson, 1990; Shavelson, 1985; Shavelson & Stern, 1981) consideram que se a actividade de planificação é fundamental, uma vez que permite sistematizar decisões de ensino, pode constituir um obstáculo na interacção, pode, por exemplo, exercer uma influência tão forte sobre o professor que este se mostra incapaz de o adaptar às necessidades dos alunos num determinado momento.

O carácter tecnicista e abstracto dos esquemas tradicionais de planificação, bem como a não referência às características do professor (Shavelson & Stern, 1981) são algumas das críticas que, com legitimidade, se lhe podem fazer. Tendo esta circunstância presente, Clark & Yinger (1979) perguntaram a professores porque é que planificam? As respostas que recolheram destes sujeitos permitiram-lhe afirmar que a planificação estabelece objectivos, conteúdos, actividades, tendo em conta a distribuição do tempo, os materiais e recursos; a planificação constitui um conjunto de estratégias a implementar durante o processo de instrução.

Passando para as explicações decorrentes da investigação cognitivista, podemos afirmar que, em circunstâncias reais de ensino, o professor tende a tomar decisões de ensino, não em função de objectivos muito especificados mas em função de *tarefas* que incluem vários elementos – alunos, conteúdos, materiais, metas, contexto cultural e actividades –, os quais parecem funcionar de modo conjunto, constituindo uma unidade coesa, sendo que não se conseguiu apurar qual a sequência em que o professor decide esses elementos, parecendo que uns implicam os outros e a revisão de um implica a revisão dos outros (Figura 5).



**Figura 5** – Componentes de uma *tarefa* planificada pelo professor (Shavelson & Stern, 1989, 398).

O esclarecimento das decisões pré-activas recebeu outros contributos relevantes de autores que se debruçaram sobre os processos de planificação. Por exemplo, Clark & Peterson (1990) e Shavelson (1985) fizeram notar que as decisões que se passam para o documento escrito a que se chama plano, funcionam essencialmente como um *guião* que, mais tarde, irá orientar a interacção directa com os alunos. Por seu lado, Livingston & Borko (1989) consideram que, a partir dos planos escritos, os professores estruturam planos mentais, de modo a adoptar uma postura flexível no decorrer da actividade de ensino.

Tochon (1989) afirma que depois de implementado o professor avalia o seu plano, podendo transformá-lo numa rotina, ou alterá-lo se achar isso necessário. Contudo, os estudos indicam que os professores procedem a alterações pouco significativas podendo, no entanto melhorar-se a avaliação através do *feedback* e do treino adequados.

Tochon (1989) e Sutcliffe & Whitfield (1979) avançam outro esclarecimento em torno das ditas decisões quando referem que o professor não planifica apenas nos momentos determinados nas orientações behavioristas<sup>13</sup>, mas sempre que o considera necessário. Pode, este profissional, planificar, por exemplo, em virtude da reflexão pós-activa que faz entre duas aulas.

A noção de planificação fica, assim, alterada deixando de ter sentido continuar a entendê-la apenas e só como documento escrito, devendo ser alargada a “formas estruturantes mentalmente, de carácter mais imediato” (Damião, 1991, 39).

É importante, ainda salientar, pela mão de Clark & Yinger (1977) que professores diferentes e, até o mesmo professor, perante as matérias e segundo a evolução da sua carreira, constroem e utilizam a planificação de diferentes maneiras.

No que a este último aspecto diz respeito, Livingston & Borko (1989) referem que as decisões de carácter pré-activo variam em função da experiência do professor. De facto, os mais experientes, mobilizam nas suas decisões uma grande quantidade de informação e denotam grande capacidade, rapidez nesse processamento. Os professores principiantes demoram muito tempo a escolher as informações que devem usar para decidir, alteram frequentemente os seus planos, que muitas vezes se mostram desadequadas na prática, além de que tendem a centrar-se neles e quando se afastam deles demonstram dificuldade em retomá-los. Clark & Peterson (1989), por seu lado, consideram que os professores mais experientes atribuem menos importância à planificação escrita das aulas. Retomando a ideia de outros autores, referem que a planificação tem para eles um sentido pragmático, no sentido de simplificar os procedimentos e gerir o tempo de maneira eficaz.

---

<sup>13</sup> Yinger (1977, citado por Shavelson & Stern, 1981) organizou em cinco níveis as planificações que se aconselhava os professores fazerem: planificação anual ou a longo prazo; planificação trimestral, planificação mensal, semanal e planificação diária.



### - Decisões inter-ativas

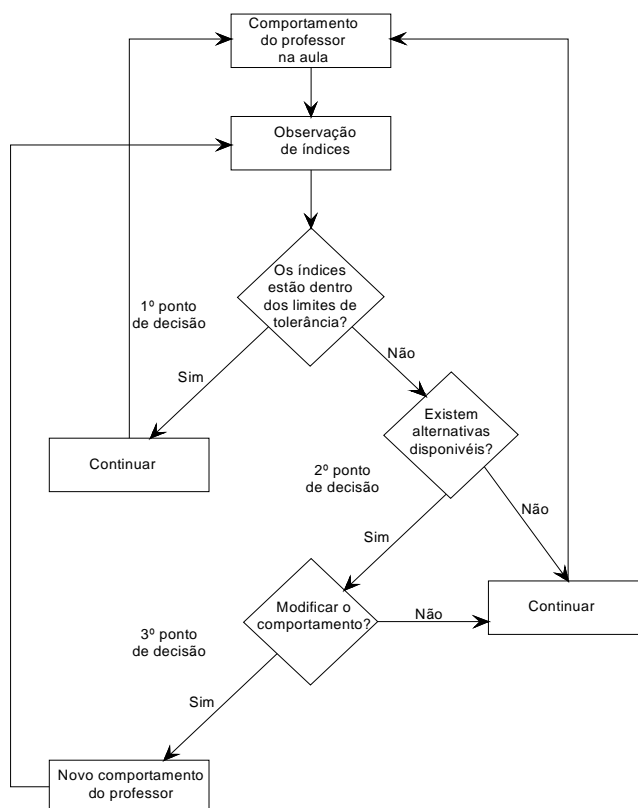
Se actividade docente, a perspectiva behaviorista tende a valorizar a planificação escrita que deve ser aplicada em interacção, a perspectiva cognitivista valoriza igualmente a interacção, considerando que, como referimos, neste contexto, o professor também decide enquanto interage com os alunos.

Shavelson (1976) considera que estas decisões podem ser de três tipos: *planeadas*, se constam da planificação escrita; *extemporâneas*, se são tomadas em sala de aula, em função dos acontecimentos relevantes; ou *uma mistura de ambas*.

No sentido de esclarecer tais decisões, Sutcliffe & Whitfield (1979) propõem uma sequência em quatro passos: estímulos desenvolvidos pela turma e que o professor pode ou não captar; captação dos estímulos por parte do professor que considera uma resposta; apreensão e interpretação dos estímulos que podem conduzir ou não a uma intervenção por parte do professor; o professor age em conformidade com a decisão tomada.

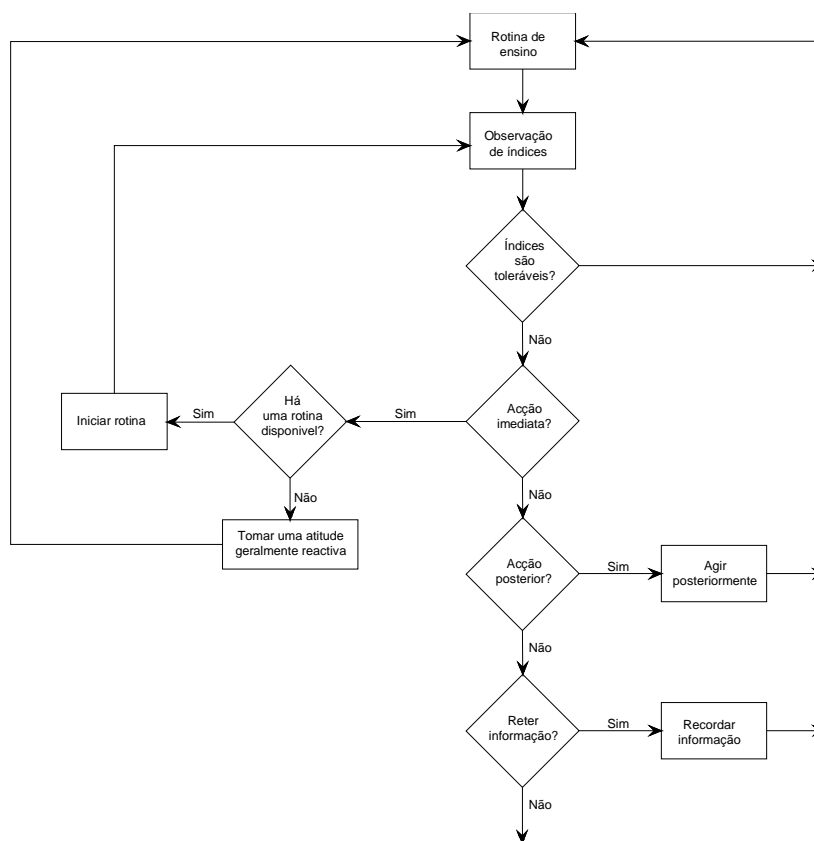
Com base na investigação realizada, Clark & Peterson (1990) e Shavelson & Stern (1981) apresentam esquemas onde constam esses passos.

Segundo Clark & Peterson (1990) o professor procede a uma avaliação constante do decurso da interacção em função do juízo que faz do comportamento dos alunos o que permite estabelecer quatro vias diferentes de decisão: 1.<sup>a</sup>) considera esse comportamento tolerável e continua a aula; 2.<sup>a</sup>) considera que esse comportamento não é tolerável, mas decide continuar a aula dado que não possui estratégias alternativas; 3.<sup>a</sup>) considera que esse comportamento não é tolerável e apesar de ter estratégias alternativas decide continuar a aula prevendo que o comportamento volte a ser tolerável; 4.<sup>a</sup>) considera que esse comportamento não é tolerável e possuindo estratégias alternativas decide utilizá-las, de modo a alterar o comportamento (Figura 6).



**Figura 6** – Modelo de decisão docente em contexto interativo (Clark & Peterson, 1978).

O esquema de Shavelson & Stern (1981) assenta em “rotinas bem estabelecidas” que quando interrompidas implicam novas decisões. Neste caso o professor pode ter duas atitudes: 1.<sup>a</sup>) substituir a rotina seleccionada por outra ou 2.<sup>a</sup>) ter uma reacção espontânea e, de seguida, retomar a rotina, sendo que a maioria dos professores prefere não tomar decisões precipitadas e reagir mais tarde, depois da aula, por exemplo. Neste caso, a informação recolhida, caso seja relevante, é guardada na memória e integrada nas próximas rotinas de ensino.



**Figura 7** – Modelo de decisão docente em contexto interativo (Shavelson & Stern, 1981).

Shavelson (1985) considera três explicações para o facto do professor decidir manter as rotinas em interacção: primeiro, as rotinas seleccionadas no momento da planificação são produto de uma ponderação demorada que o leva a considerá-las as mais adequadas; segundo, a escolha dessas rotinas implica uma avaliação adequada coisa que a escolha apressada de rotinas não iria permitir, e terceiro, a mudança de rotina no decurso da aula pode provocar desorientação por parte do professor, o que se repercute na aprendizagem da turma.

### **A Investigação sobre as decisões do Professor de História**

Uma revisão do reduzido número de estudos acerca do pensamento e/ou práticas dos professores de História permite constatar que, na sua maioria, procuram conhecer as concepções destes profissionais sobre as finalidades que orientam ou devem orientar esta área disciplinar, bem como a

interpretação e valorização que fazem delas, procurando, ainda conhecer a influência destas concepções na planificação das aulas e no ensino/aprendizagem. Por outro lado, tais estudos assentam numa de duas perspectivas: nas concepções dos professores, independentemente da relação que estabelecem com as práticas educativas, ou nas práticas educativas para tentar perceber que concepções lhe estão subjacentes (Pagés, 1997).

A metodologia destas investigações incide, na sua maioria, no *estudo de caso*, com suporte em *entrevistas*, *observação de aulas* e *análise de materiais* produzidos e utilizados nas aulas. Referimos, de seguida algumas dessas investigações que permitem enquadrar e justificar as opções metodológicas para a nova investigação empírica, de que falaremos na segunda parte da presente Dissertação.

Invocamos estudos produzidos nos Estados Unidos da América, cujos resultados devem ser lidos à luz do seu sistema de ensino e de formação de professores, que poucas semelhanças têm com o nosso; estudos efectuados em Espanha que, também não tendo o mesmo sistema de ensino e de formação de professores, se aproximam mais da realidade portuguesa; e, por último, estudos levadas a cabo no nosso país, que nos parecem relevantes.

Os estudos realizados por Evans (1988, 1989, 1990 e 1994), que assumiram, primeiramente, um carácter quantitativo, sendo aprofundados, de seguida, por estudos de caso, centram-se nas concepções dos professores acerca da História e na relação entre estas e a sua ideologia, o currículo e as opiniões dos alunos. O investigador partiu do pressuposto que as referidas concepções constituem uma variável essencial na tomada de decisões curriculares.

Recorrendo a um questionário, a uma entrevista a professores e à observação de aulas, Evans recolheu dados que lhe permitiram estabelecer cinco tipos de professores de História: o contador de histórias; o historiador científico; o relativista/reformador; o filósofo cósmico; e o eclético. Permitiram-lhe, ainda, os dados concluir que as concepções de História que os professores partilham estão relacionadas com as suas crenças e conhecimentos, podendo, também, estar relacionadas com os métodos de ensino a que recorrem. O autor conjectura, ainda, a existência de uma relação entre essas concepções e as convicções políticas do professor, chamando, no entanto, a atenção para a

necessidade de se realizarem mais estudos que permitam testá-lo convenientemente.

Yeager & Davis (1994) realizaram uma investigação qualitativa que implicou entrevistas a três docentes em formação, com o objectivo de perceber como é que estes entendiam a forma como a História é construída pelos historiadores e como é que os textos são analisados no contexto da inquirição histórica. Os autores perceberam que os professores denotavam uma escassa formação académica em História e que, face ao pedido, manifestavam diferenças ao nível da compreensão histórica.

Um ano mais tarde (1995), os mesmos autores apresentaram outra investigação, também de carácter qualitativo, no âmbito da qual procuraram encontrar respostas para questões relacionadas com o pensamento dos professores de História, nomeadamente: como é que lêem e interpretam os textos históricos; como constroem os relatos a partir da análise de diferentes fontes; como se relacionam com a epistemologia da História; qual a sua formação académica; como é que as diferentes fontes históricas influenciam as suas práticas; e, como é que os professores contribuem para desenvolver, nos alunos, a capacidade de pensar historicamente. As conclusões a que os autores chegaram apontam para uma grande diferença ao nível da interpretação da disciplina e nas suas formas de conhecimento, em concreto a leitura e análise de textos históricos. Com base em tais resultados, recomendaram que se desse mais atenção à formação inicial de professores, nomeadamente no domínio da epistemologia.

Através de um trabalho de revisão da literatura publicada sobre o ensino da História e actividades de aprendizagem nas aulas Chilcoat & Ligon (1990) procuraram identificar as concepções que os professores têm da História, tendo apurado, que entendem esta área do saber de diferentes formas: como processo; como memória, promovendo uma perspectiva histórica; como aquisição de conhecimento; como estudo da acção humana; como transmissão de cidadania; como compreensão da sociedade e do presente; como desenvolvimento de valores; como portadora de um património cultural; como estudo de grupos particulares.

Em Espanha, Guimerà (1992) realizou um estudo, com professores de História do ensino secundário, guiado pelas seguintes questões: quais as suas concepções historiográficas? Que papel atribuem à História nesse nível de

ensino? Quais as suas crenças sobre a aprendizagem dos alunos na disciplina de História? Recorrendo a uma metodologia mista baseada em questionários e entrevistas, e análise de planificações, o autor percebeu que a concepção historiográfica que surgiu com mais frequência era de teor positivista, seguida da marxista. Estas concepções foram, ainda comparadas com as práticas de ensino e com a apreciação que estes professores faziam da reforma do Sistema Educativo que estava em fase de lançamento em Espanha. Dos resultados desta extensa investigação destacamos que os professores inquiridos: vêem a História como uma disciplina fundamental no ensino médio; mostram uma grande preocupação com quantidade e qualidade dos conteúdos escolhidos para o programa de estudos; admitem a possibilidade de existir uma influência directa entre o modelo de professor e as aprendizagens dos alunos; acreditam que os alunos possam mostrar dificuldades na compreensão dos novos programas.

Galindo (1997) desenvolveu uma investigação cujo objectivo era descrever e analisar o ensino da História, a partir da perspectiva dos professores. No sentido de compreender os processos de ensino e aprendizagem que decorrem nas aulas e, assim, contribuir para o desenvolvimento de uma didáctica que permita a melhoria desses mesmos processos. Optando por um estudo de caso, acompanhou quatro professores interrogando-os sobre o seu conhecimento das matérias que leccionam e observando-os na transformação desse conhecimento em matérias escolares. Os resultados permitiram-lhe concluir que estes professores, na preparação e desenvolvimento das suas aulas, possuíam e utilizavam um conhecimento complexo.

Pagés (1997) realizou uma investigação sobre o pensamento dos professores de Ciências Sociais, mais especificamente sobre o desenho e desenvolvimento do currículo nesta área e a sua experimentação pelos professores da Catalunha, tendo concluído que os resultados da generalidade das investigações sobre o pensamento dos professores, quer das Ciências Sociais, quer mais especificamente da História, podem ser sintetizados da seguinte forma: (1) o pensamento dos professores, resultado da conjugação de crenças, conhecimentos, formação e experiência profissional tem implicações na tomada de decisões sobre o ensino e varia de profissional para profissional e (2) o pensamento dos professores têm implicações na planificação e na

leccionação das suas aulas, que se tornam evidentes nos conteúdos que selecciona e nos métodos que utiliza.

Numa outra perspectiva, Santos (1998) procurou analisar as concepções que os professores de História têm da disciplina que leccionam para a formação pessoal e social dos alunos e para a interiorização de valores. A metodologia adoptada foi, também, o estudo de caso que envolveu quatro professores, de uma escola secundária da região de Lisboa. Os resultados permitiram concluir que para, estes sujeitos, a História desempenhava um papel crucial na formação dos alunos e, que ao seu ensino estava ligada uma função social que contribui para desenvolver competências de exercício da cidadania consciente. Aliás, estes professores atribuíram à disciplina um papel quase exclusivo para a formação pessoal dos alunos.

Magalhães (2002) num estudo realizado no Alentejo, sobre as concepções de alunos e professores acerca da disciplina de História e do seu ensino, concluiu que os professores: se preocupam com os contextos e vivências dos alunos, mas também com o desenvolvimento de um conjunto de competências cognitivas; mostram mais interesse por materiais que conhecem e trabalham de forma mais segura como mapas, vídeo, etc.; preferem articular diferentes métodos de trabalho alternando tarefas que centralizam a acção mais em si ou nos alunos. A autora, salienta que estes resultados estão de acordo com as recomendações internacionais sobre a formação de professores e que “sublinham a necessidade de incluir componentes de formação histórica (numa visão bastante ampla e que privilegie a história do século XX e as ligações a outras disciplinas), componentes de introdução à historiografia e à reflexão crítica sobre a História (...)” (Magalhães, 2002, 225).

Em conclusão, podemos dizer que a revisão da literatura revela essencialmente estudos de carácter qualitativo, que têm permitido um acompanhamento próximo do trabalho docente, dentro e fora da sala de aula, indicando os seus resultados uma correlação entre as concepções dos professores e as suas práticas. Quando se cruzam estas concepções com as orientações curriculares e o modo como os professores as trabalham nesta disciplina percebemos que há um desajustamento entre as exigências da tutela e o trabalho de campo dos professores.

### **2.1.3. O manual escolar como suporte de decisão**

O conteúdo dos manuais escolares é o resultado da recolha de informação e interpretação da cultura, das orientações do Sistema Educativo, bem como dos objectivos e práticas educativas vigentes (Magalhães, 1999). No entanto, não podemos, reduzi-lo a uma mera funcionalidade instrumental, por assim dizer, ele ultrapassa-a em larga escala. E, enquanto instrumento de informação e divulgação veicula uma cultura, um conjunto de valores e modelos de ensino que emanam dos objectivos do currículo e da forma como os autores dos manuais interpretaram essas indicações (Brito, 1999).

Assim, e seguindo Gérard & Rogiers (1998) este recurso quando entendido na perspectiva da aprendizagem pode desempenhar diferentes funções: a) transmitir conhecimentos; b) desenvolver capacidades e competências; c) consolidar conhecimentos adquiridos<sup>14</sup>; d) avaliar aquisições<sup>15</sup>. Assumindo as funções do manual a ligação entre os conhecimentos adquiridos e a vida quotidiana, elas visam: a) ajudar a integrar as aquisições; b) função de referência<sup>16</sup>; c) função de educação social e cultural.

Quando entendido na perspectiva do professor, este recurso deve permitir um melhor desempenho do seu papel no processo de ensino/aprendizagem, sendo as suas funções: a) informação científica geral<sup>17</sup>; b) formação pedagógica<sup>18</sup>; c) ajuda na avaliação<sup>19</sup>.

---

<sup>14</sup> Esta função que pode ser apelidada de tradicional como a primeira tem como objectivos exercitar o aluno tendo em vista o reforço dos conhecimentos adquiridos.

<sup>15</sup> Visa saber se o nível de aquisição do aluno é suficiente ou se deve ser aprofundado. Esta avaliação pode ser apenas de carácter formativo ou diagnóstico, consoante o professor determinar.

<sup>16</sup> O manual pode ser encarado como um recurso que serve para tirar dúvidas muito concretas como uma fórmula, uma data, etc.

<sup>17</sup> Fornece ao professor informações indispensáveis sobre as temáticas abordadas na disciplina, bem como outros complementos informativos, etc.

<sup>18</sup> Sempre ligada ou vista do ponto de vista da disciplina, o manual seria encarado como um meio de contribuir para a formação continua do professor possibilitando a sua actualização didáctica e a renovação pedagógica.

<sup>19</sup> O manual pode e deve contribuir para a avaliação formativa dos alunos.



Gérard & Rogiers (1998) consideram, pois que um “bom manual” é aquele que consegue conciliar as funções de aprendizagem e de ensino articulando as respectivas funções de forma equilibrada e articulada.

Num mundo em que a mudança é uma constante, em que a imagem visual tem vindo a adquirir um lugar cada vez mais central, será que o manual escolar já não é o suporte básico dos conteúdos educativos? Se entendermos os “conteúdos educativos” como o programa de uma certa disciplina podemos confrontar-nos com o que nos dizem Gérard & Rogiers (1998) acerca do projecto de elaboração do manual escolar. Para estes autores “conceber um manual escolar está longe de ser um mero processo de tradução fiel de um qualquer programa de ensino, é, antes de mais, a concretização de um projecto pessoal que é posto ao serviço do processo de ensino–aprendizagem” (1998, 36). Os autores consideram ainda que o primeiro índice do manual não deve ser inspirado directamente no programa porque é necessário que o autor se aproprie da estrutura que vai desenvolver e porque o novo projecto do manual se deve revestir de um carácter inovador<sup>20</sup>. No entanto, não podemos dissociar do manual escolar a função de suporte dos conteúdos da disciplina. Deste modo, seria impensável adoptar um manual de História, por exemplo, que não abordasse uma pequena parte do programa por mais insignificante que esta possa parecer.

Pela sua transcendência, o manual escolar tem vindo a adquirir um destaque cada vez mais claro no processo de ensino/aprendizagem e no conjunto dos materiais de suporte pedagógico. Fonte de conhecimento e revelador de métodos pedagógicos de transmissão dos conhecimentos, o manual pode revelar a forma como a escola reproduz e/ou transforma o capital cultural e as diferenças sociais dos agentes que nela estão envolvidos (Magalhães, 1999).

A influência que o manual escolar possa desempenhar como instrumento de aprendizagem varia conforme a amplitude da sua utilização como recurso educativo na escola e fora dela e, até, do peso que possa adquirir dentro da

---

<sup>20</sup> Entende-se aqui por carácter inovador o facto do(s) autor(es) se apropriarem da concepção do manual e o transformarem, caso contrário não se justificaria a oferta de um tão vasto número de manuais da mesma disciplina no mercado.

casa dos próprios alunos (Igreja, 2004). Quantas vezes os alunos em casa só têm acesso aos livros escolares?

Neste sentido o manual pode induzir um conjunto de representações do mundo e modelar a forma como o aluno o assimila. Transformando-se, assim, num poderosíssimo agente de socialização e formação da identidade das crianças e jovens, devendo o professor estar atento ao seu potencial e ajudar o aluno a entendê-lo, ou desviá-lo dele caso seja necessário (Morgado, 2004).

Cabe agora uma referência ao papel desempenhado pelo professor enquanto mediador entre o manual e o aluno. É preciso não esquecer que o manual é concebido segundo uma lógica, um projecto-base, que tem uma determinada concepção e representação do leitor. Há um “perfil oculto” dos alunos (Igreja, 2004), por detrás da materialidade do manual. O papel do professor seria o de um orientador do aluno na exploração dos conteúdos e actividades do manual. Independentemente das formas de utilização e da maior ou menor centralidade no processo de aprendizagem, o manual escolar desempenha um papel importante no sucesso educativo dos alunos (Magalhães, 2002; Igreja, 2004).

Muitas vezes não é o programa que orienta o trabalho docente na sala de aula, mas o manual que o professor eleva ao estatuto de orientador da prática pedagógica e organizador básico do trabalho escolar (Igreja, 2004). Em muitos casos trata-se de assumir que o manual desempenha um papel central no quotidiano escolar que pode desvalorizar e impedir a utilização de outros recursos acabando por estimular no aluno alguma aversão à sua omnipresença (Magalhães, 2001). Também é importante referir que o estatuto que o manual desempenha no conjunto dos processos educativos deve ser analisado a partir do papel que lhe é atribuído pela organização da vida escolar<sup>21</sup>.

As potencialidades didácticas de um manual escolar realizam-se graças à intervenção do professor (Choppin, 1992). Manual, professor e aluno inserem-se numa relação de interdependência que levanta numerosas questões a partir de qualquer uma das partes integrantes. Será necessário reconhecer que o

---

<sup>21</sup> Michael Appel (2002) diz-nos que nos EUA a maioria das escolas não define o currículo por disciplinas nem por programas mas através dos manuais escolares standardizados e específicos para cada nível de matemática, leitura, estudos sociais, ciências (quando são ensinadas), entre outros.

manual assumiu, nos dias de hoje, um papel de mediador entre o programa e o professor e entre estes e o aluno. Este papel de mediador desenvolve-se em função de cada contexto educativo, do modo como é utilizado e do projecto educativo que lhe está subjacente (Magalhães, 2002).

O facto de vivermos num tempo marcado pela multiplicação das fontes de informação não pode arrastar os professores para a banalização ou desvalorização de formas estruturantes e enquadradas do conhecimento. Tanto mais que actualmente os manuais escolares estão delimitados pela legislação que lhes atribui uma validade de seis anos (Lei n.º 47/2006, de 28 de Agosto). Deve, então merecer da parte dos professores uma atenção especial e um critério mais rigoroso na hora da sua adopção. O que nos leva à questão estarão os professores preparados para utilizar, de forma rigorosa, o manual escolar como ferramenta pedagógico-didáctica? Está provado que não é o alargamento desmesurado das fontes de informação que assegura a qualidade do conhecimento (Igreja, 2004), atrevemo-nos a referir o mesmo para os manuais. Deste modo, concordamos com Choppin (1999, 8) quando diz que “os professores enfrentam cada vez mais dificuldades na utilização dos manuais que lhe são propostos”.

Deste modo, condiciona a acção docente e a aprendizagem dos alunos quer pelo tipo de informação que contém, quer pela forma como ela está organizada. A qualidade da informação e o modelo pedagógico subjacentes contribuem para a qualidade da aprendizagem e, convém reforçar a ideia que a leitura que aluno faz do manual é em certa medida resultado daquilo que o professor apresenta na sala de aula. Neste sentido, podemos dizer que esta leitura é um espelho da formação científica e pedagógica do professor e da sua experiência profissional.

Não podemos deixar, no entanto, passar a ideia que esta leitura é apenas influenciada pelo professor. Muito terá a dizer também o contexto sócio-familiar do aluno (como o grau de instrução dos pais, o meio cultural, o acesso a outros meios de informação e comunicação).

No que se refere ao ensino da História existem princípios curriculares subjacentes à prática docente e que procuram abrir a mente do aluno para a realidade que o rodeia. Neste sentido, o manual de História deve definir-se como um elemento que fomente a convivência e a tolerância de diferentes formas de viver e de pensar, de diferentes povos e culturas (Igreja, 2004).

## **2.2. Um modelo de aprendizagem como suporte de decisões docentes**

Como introdução aos pontos que se seguem, segundo Novak (1982) apesar de todas as inovações que o processo de ensino aprendizagem tem sofrido ou possa vir a sofrer é necessário guiá-lo por modelos de aprendizagem que derivem de teorias validadas cientificamente. Compreendendo e aceitando a pertinência de tal pressuposto investimos no modelo de aprendizagem e memória de Gagné pelo facto de o considerarmos particularmente relevante no âmbito das Ciências Sociais e Humanas e, em particular da História. Na verdade, partindo de uma leitura cognitivista encontramos em Gagné e no seu modelo respostas para as questões que nos foram surgindo.

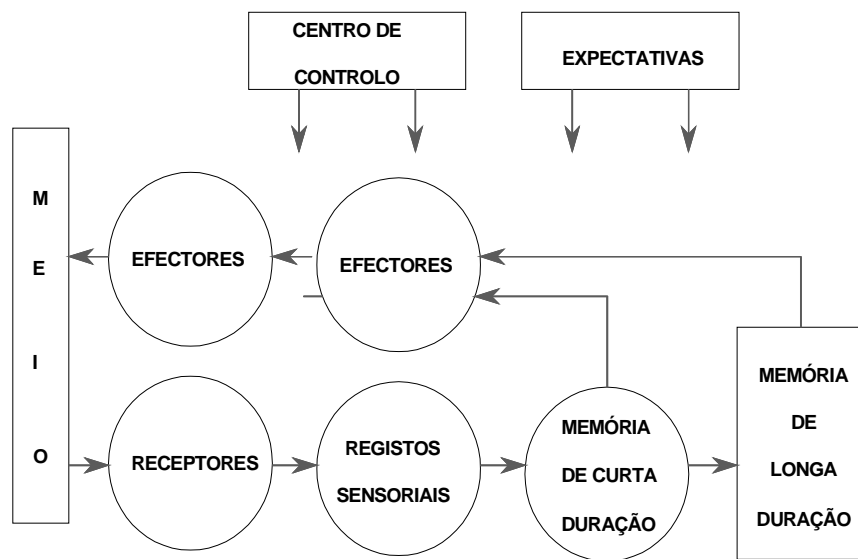
### **2.2.1. Modelo de aprendizagem de Gagné**

Na terceira edição do seu livro *The Conditions of Learning* (1977), Gagné define *aprendizagem* como uma mudança que se produz nas capacidades humanas e que permanece no tempo, “sem que tal mudança seja imputável ao crescimento” (Ferreira, 1988, 356). Neste sentido, a aprendizagem pode traduzir-se, quer no melhoramento de capacidades cognitivas e de desempenhos pré-existentes, quer na alteração de disposições, como as atitudes, os interesses ou os valores.

Gagné (1977), salientando que o indivíduo é chamado a desempenhar, de forma activa e responsável, funções sociais que têm de ser aprendidas, de modo a garantir-se o bom funcionamento e a continuidade dos sucessos já alcançados por gerações anteriores, defende que tal aprendizagem deve ser assegurada, não só pela sociedade mas, também, pela escola. Assim, neste âmbito, "o objectivo central de qualquer programa de estudos é o de promover a aprendizagem" (Gagné, 1975, 1), a qual pode acontecer sem instrução, contudo os efeitos desta são muitas vezes benéficos e, geralmente, fáceis de observar (Gagné *et al*, 1988). Desta maneira, o propósito da instrução deve ser o de ajudar as pessoas a aprender, e para que tal aconteça o acto de ensino deve ser estruturado e direccionado.

Podendo a palavra *instrução* ser conotada com modelos de ensino tradicionais, altamente questionados pelas diversas correntes pedagógicas do século XX, podemos e devemos perguntar por que razão investigadores como Gagné (1988, 3) continuam a usá-la e que sentido lhe atribuem. Para este autor instrução “é um conjunto de acontecimentos que afectam o formando de modo a facilitar a aprendizagem. Normalmente, entende-se como sendo um evento externo ao aluno – consubstanciado na exibição de páginas impressas ou algo dito pelo professor. No entanto, reconhecemos que os eventos internos que fazem parte da actividade do aluno também fazem parte da instrução, é a chamada auto-instrução.”

Conforme se pode perceber, esta definição remete para um sentido amplo de *instrução*, abarcando todos os acontecimentos que têm um efeito directo na aprendizagem e não apenas aqueles que são iniciados pelo professor. Para se perceber melhor a noção de instrução Gagné classifica a noção de aprendizagem recorrendo aos elementos que a compõem, por esta mesma ordem: 1) a pessoa que aprende, 2) a situação que estimula a aprendizagem, 3) a memória, e 4) a reacção. Para este a aprendizagem advém, pois, de uma situação estímulo que provoca alterações/mudanças no desempenho dos alunos (Gagné, 1977, 5). Para representar esta ideia apresenta um modelo conceptual onde se toma como ponto de partida o aluno, sendo, portanto, nele que se deve centrar a construção de todo e qualquer plano de instrução (Figura 8).



**Figura 8** – Modelo de aprendizagem e memória (Gagné, 1975, 16).

Numa visão mais detalhada, podemos perceber que este modelo reflecte a acção do sistema nervoso central humano, apresentando entradas e saídas de informação: do meio, o aluno deve receber estímulos que activam os seus receptores e que se transformam em informação neuronal. Essa informação passa por sucessivas transformações desencadeando uma ou várias respostas (*performances*). De seguida, deve receber *feedback*, de modo que estabeleça o reforço e, assim, consolide as respostas desejáveis<sup>22</sup>.

Na sua obra *The Conditions of Learning* (1977) Gagné identifica quatro formas básicas de aprendizagem: por sinais; por estímulo-resposta; por cadeias; e por associações verbais. Nem toda a aprendizagem se reduz a uma destas formas, podendo uma ou duas delas constituírem requisitos para o aparecimento e desenvolvimento de outra ou outras. Isto implica, uma *hierarquia das aprendizagens* que permite estabelecer os *pré-requisitos*<sup>23</sup> essenciais para prosseguir para cada nova etapa.

Na definição destes *pré-requisitos*, o professor deve, no entanto, ter em conta algumas limitações, por exemplo, a inexistência de hierarquias para todas as capacidades humanas e, no caso das habilidades intelectuais, a falta de informação necessária para planificar todas as sequências de instrução.

A análise da aprendizagem tem permitido identificar algumas condições de aprendizagem que se podem dividir em dois grandes grupos (Figura 9): as condições internas (inerentes ao aluno, incluem as capacidades previamente adquiridas) e as condições externas (situações e estímulos exteriores ao aluno que devem ser pensadas e construídas pelo professor em função dos resultados que pretende alcançar e das informações que possui e que vai recolhendo ao longo do processo).

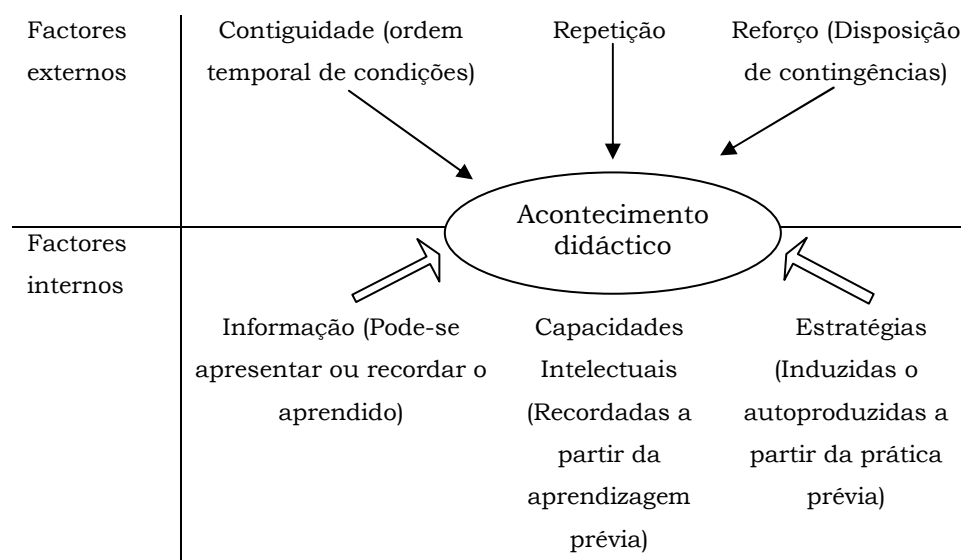
Todos estes factores são fundamentais no desenrolar do processo de aprendizagem, por isso ao longo das suas obras Gagné analisa para cada tipo de aprendizagem as condições internas e externas que a propiciam.

---

<sup>22</sup> Para aprofundar este modelo de aprendizagem leia-se R. Gagné (1975) *Essentials of Learning for Instruction*, e R. Gagné (1977) *The Conditions of Learning*.

<sup>23</sup> Pré-requisitos são resultados de aprendizagem que se espera que o aluno tenha adquirido como consequência das aprendizagens anteriores.

Para alcançar os objectivos de cada acto de ensino<sup>24</sup> o professor deve considerar as seguintes tarefas: dar a conhecer os objectivos de aprendizagem; activar as habilidades intelectuais necessárias para a aprendizagem; activar estratégias de aprendizagem e recordação.



**Figura 9** – Factores externos e internos que afectam o acto de ensino (Gagné & Briggs, 1987, 21)

Gagné enuncia três princípios que são reconhecidos pela investigação como fundamentais<sup>25</sup> na estruturação do ensino para que exista aprendizagem contiguidade, repetição e reforço. Sendo condições necessárias, estes princípios não são condições suficientes pois há aspectos intrínsecos ao indivíduo que são igualmente relevantes. Podem ser aqui incluídas as capacidades adquiridas pelo aluno antes de iniciar a aprendizagem, a gestão do conhecimento prévio, a motivação e a confiança em si próprio.

Ainda, assim, o modelo pressupõe a existência de diversas capacidades que o ensino deve estimular, a saber: *habilidades intelectuais; estratégias cognitivas; informação verbal; habilidades motoras e atitudes*. Gagné assinala que a instrução não deve concentrar-se apenas numa destas capacidades,

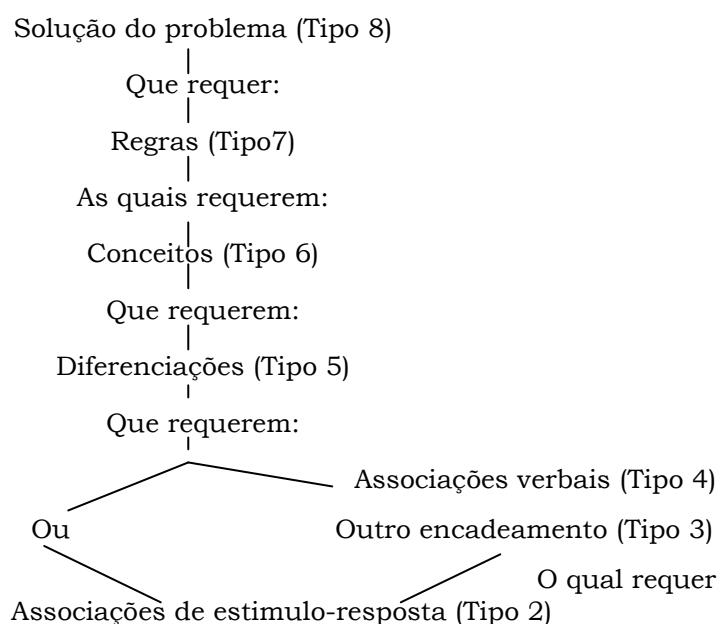
<sup>24</sup> Entende-se por acto de ensino, qualquer acto intencional e organizado em termos instrucionais com o propósito desencadear certas e determinadas aprendizagens.

<sup>25</sup> Se bem que estes princípios não são entendidos por todos os investigadores como sendo fundamentais para o acto de aprendizagem.

nem numa combinação de duas delas, mas no seu conjunto, uma vez que todas concorrem para a aprendizagem, por exemplo, as estratégias cognitivas não se podem aprender nem melhorar, progressivamente, sem se ter em conta a informação e as habilidades intelectuais. Assim como as atitudes precisam de uma base de informação e de habilidades intelectuais que as apoiem. Finalmente, as habilidades motoras constituem um ramo especializado da aprendizagem escolar que não é representativa do todo (Gagné & Briggs, 1987). Deste modo, deve reunir-se um conjunto diferenciado de condições didáticas que permita concretizar cada uma das capacidades humanas.

Pela importância de que se revestem estas capacidades passamos a descrevê-las.

**As habilidades intelectuais** são capacidades que habilitam o aluno para dar resposta às conjunturas do seu meio. Estando ligadas aos processos mentais constituem a estrutura fundamental e mais ampla da educação formal. São várias capacidades, podendo ser classificadas por ordem de complexidade crescente. De facto, supõe-se que o aluno deve desenvolver num primeiro momento as capacidades mais simples e, só depois estará preparado para passar a níveis mais complexos (Figura 10).



**Figura 10** – Graus de complexidade das capacidades intelectuais (Gagné, 1970 citado por Gagné & Briggs, 1987, 51).



Convém, ainda, referir que a aquisição das diferentes habilidades não está directamente relacionada com a idade, por exemplo, o aluno não aprende todos os encadeamentos motores aos quatro anos, nem todas as discriminações aos cinco<sup>26</sup>. Qualquer tarefa é, pois, razoável quando as habilidades intelectuais necessárias para desenvolvê-la estão adquiridas.

Seguindo então o esquema da Figura 10 explicamos brevemente o significado de cada uma das habilidades intelectuais (Gagné, 1977).

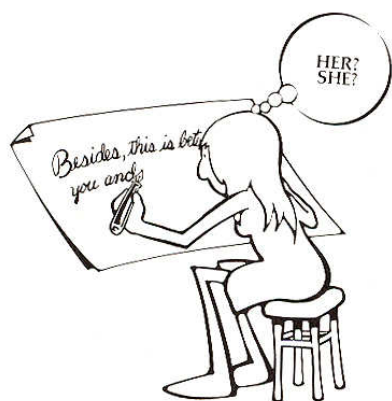
Gagné distingue dois tipos de *encadeamento*: o *encadeamento motor*, que consiste no estabelecimento de conexões de estímulo-resposta que se adquirem como unidades de conhecimento; e o *encadeamento verbal*, que consiste em sucessões de respostas verbais adquiridas como unidade de conhecimento;

A *Discriminação* que é a capacidade de dar resposta a diferentes estímulos que diferem entre si numa ou mais características físicas;

Os *Conceitos concretos* permitem identificar uma propriedade ou atributo de um objecto. Segundo Gagné & Briggs (1987), muitos investigadores atribuem a esta capacidade um papel fundamental na aprendizagem de ideias abstractas.

Os *Conceitos definidos* são a capacidade de expressar o significado de certo tipo de objectos, acontecimentos ou relações.

As *Regras* exteriorizam-se na resposta a diferentes tipos de situações, são desempenhos que obedecem a determinados critérios. Obviamente que ter capacidade de aplicar uma regra não quer dizer que o aluno seja capaz de a enunciar verbalmente, o que não quer dizer que não a conhece (Figura 11).



**Figura 11** – Aplicação de uma regra: desempenho que envolve uma capacidade intelectual (Gagné, 1977, 29)

<sup>26</sup> Não podemos esquecer que nos primeiros anos de idade as actividades são mais simples havendo mais actividades de discriminação, por exemplo. E há medida que vai avançando o grau de dificuldade deve aumentar (Gagné, 1987).

**As estratégias cognitivas** são capacidades susceptíveis de serem desenvolvidas e que regem a maneira de pensar e permitem resolver problemas (Figura 12).

Ainda que se possa considerar esta capacidade como uma habilidade intelectual, está separada dela porque tem características próprias, e porque se organiza a nível interno<sup>27</sup>.



**Figura 12** - Produzir uma interpretação de um acontecimento desconhecido: desempenho que requer a aplicação de uma estratégia cognitiva (Gagné, 1977,35).

O termo *estratégia cognitiva* aplica-se a muitas habilidades que o aluno utiliza para *governar* os processos de acompanhar, assimilar, lembrar e pensar na resolução de problemas novos. A aquisição de estratégias cognitivas é fundamental para a organização interna das capacidades que modificam o próprio processo de aprendizagem. No contexto da teoria de Gagné, estas capacidades denominadas por *processos de controlo executivo* – servem para controlar o processamento realizado pelo aluno nas fases de atenção, percepção, codificação, recuperação, generalização e organização das respostas.

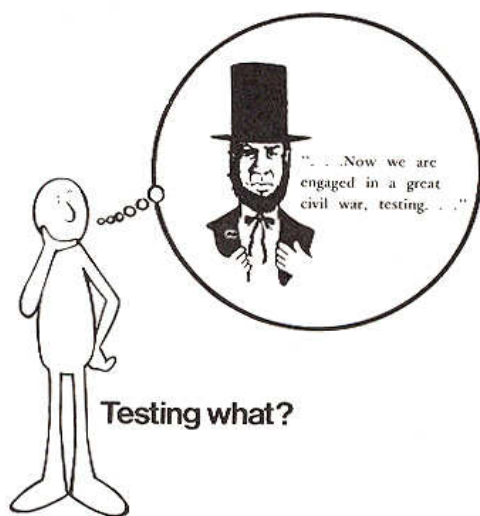
**A informação verbal** está organizada em dois tipos: a que podemos mobilizar e que está retida na memória pronta a utilizar; e a que estruturamos de forma mais organizada (Figura 13).

A informação verbal que se aprende na escola por via da instrução, serve para utilizar na escola/disciplina e, para mais tarde recordar e utilizar em situações diversas. Como resultado do processo de ensino aprende-se e reserva-se uma grande quantidade de informação na memória, que se pode

---

<sup>27</sup> A distinção destas duas habilidades pode ser feita através: do tipo de execução que permitem; das condições internas e externas necessárias para que possam ocorrer; da complexidade do processo interno que estabelecem na memória do indivíduo.

aliar à informação que retiramos dos livros, revistas, jornais que lemos, dos programas de rádio e de televisão que ouvimos e vemos.



**Figura 13** – Reproduzir oralmente uma informação (Gagné, 1977, 39).

Gagné invoca duas razões para justificar a relevância da aquisição de informação no ensino: por um lado o aluno precisa de certas informações para tratar temas escolares; por outro lado, as informações adquiridas na escola podem ser utilizadas pelo aluno em qualquer momento da sua vida. Quando organizadas e trabalhadas coerentemente podem dar origem a um conhecimento especializado ou, simplesmente, generalizado.

Ao fazer um apanhado da organização do ensino ao longo dos anos Gagné (1977; 1988) assinala que, de uma cultura clássica se passou, progressivamente, para uma educação de massas que reduziu os conhecimentos gerais, que, à partida, se considerava que o aluno deveria adquirir, tomando-se como centro das preocupações aquilo que ele prefere aprender. Os conhecimentos gerais a que este autor se refere são aqueles que, reportando-se a aspectos cívicos, permitem a comunicação em grupo. Conhecer a comunidade, o Estado e a Nação, do mesmo modo que conhecer os seus direitos e responsabilidades para com eles e os serviços que proporcionam, permite que o indivíduo cumpra a sua condição de cidadão.

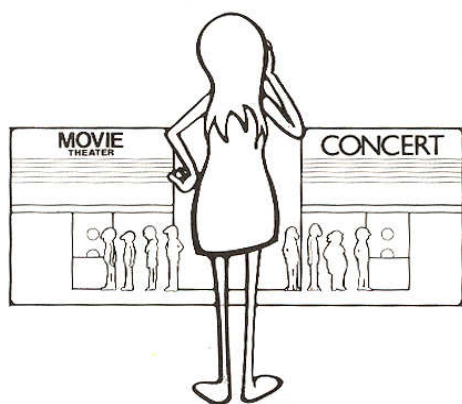
As capacidades motoras materializam-se em acções do aluno e traduzem-se em “rapidez, precisão, vigor ou uniformidade do movimento corporal (Gagné & Briggs, 1987, 83) (Figura 14).



**Figura 14** – Uma capacidade motora: Alisar a face de uma tábua (Gagné, 1977, 43).

Estas capacidades que são mais do que movimento musculares beneficiam do treino, se por exemplo, se procura desenvolver a velocidade, a precisão, etc. É neste sentido que Gagné (1977, 228) afirma que “a prática faz a perfeição”. Geralmente, as habilidades motoras constituem componentes de procedimentos que envolvem a escolha de movimentos alternativos ou sequências de movimentos. Por esta razão, a aprendizagem de um procedimento requer um plano motor, que contempla a aquisição de combinações de regras, que se traduzem em rotinas executivas.

**As atitudes** “são estados complexos do organismo humano que afectam a conduta do indivíduo para com as pessoas, coisas ou acontecimentos” (Gagné & Briggs, 1987, 77) (Figura 15). Espera-se que o aluno adquira na escola atitudes socialmente aceitáveis e positivas em relação ao conhecimento, à aprendizagem e à auto-estima.



**Figura 15** – Fazer uma escolha individual: influência de uma atitude (Gagné, 1977, 45)

Segundo Gagné é possível estabelecer uma ligação entre as atitudes e as escolhas de acção do indivíduo. No caso do ensino, é de salientar a importância que as atitudes do aluno podem ter para o ensino, a

aprendizagem e a cooperação com o professor e os colegas. Destaca-se, ainda, que um dos objectivos da escola pode ser o de estabelecer ou alterar as atitudes do aluno face à aprendizagem de conteúdos disciplinares, mas também face à sociedade. No entanto, não podemos esquecer que, similarmemente, o indivíduo adquire ou modifica atitudes no contacto quotidiano que estabelece com a sociedade em geral, e a família, sendo este contacto particularmente importante no estabelecimento da conduta pessoal e interpessoal, bem como na precisão de linguagem e no pensamento.

O modelo de aprendizagem e memória apresentado inclui diferentes fases de aprendizagem que correspondem aos fluxos de entrada e saída de estímulos e respostas, como podemos observar na Figura 8.

Estas fases podem ser analisadas, até no mais simples acto de aprendizagem<sup>28</sup> e a cada uma delas corresponde um processo interno que acontece no sistema nervoso central do aluno e desencadeia uma operação (Gagné, 1975, 27. Este processo interno permite a interpretação e transformação de informação de forma a produzir uma resposta que se traduz num desempenho.

Tais processos, podem, como já se percebeu, ser influenciados por eventos externos mais precisamente, por estímulos de carácter instrutivo a que o professor recorre, como a exploração do manual, perguntas direccionadas, etc. Esta é a principal tarefa do professor quando planifica: seleccionar eventos externos com o objectivo de activar os processos internos necessários à motivação do aluno e supervisionar a aquisição e ligação de aprendizagens.

A planificação do acto de ensino deve pois ter em conta os estímulos externos que suportam os processos internos dos aprendizes, de modo que todos, mesmo aqueles que não conseguem aprender de forma autónoma, sejam capazes de alcançar os objectivos definidos (Quadro 1).

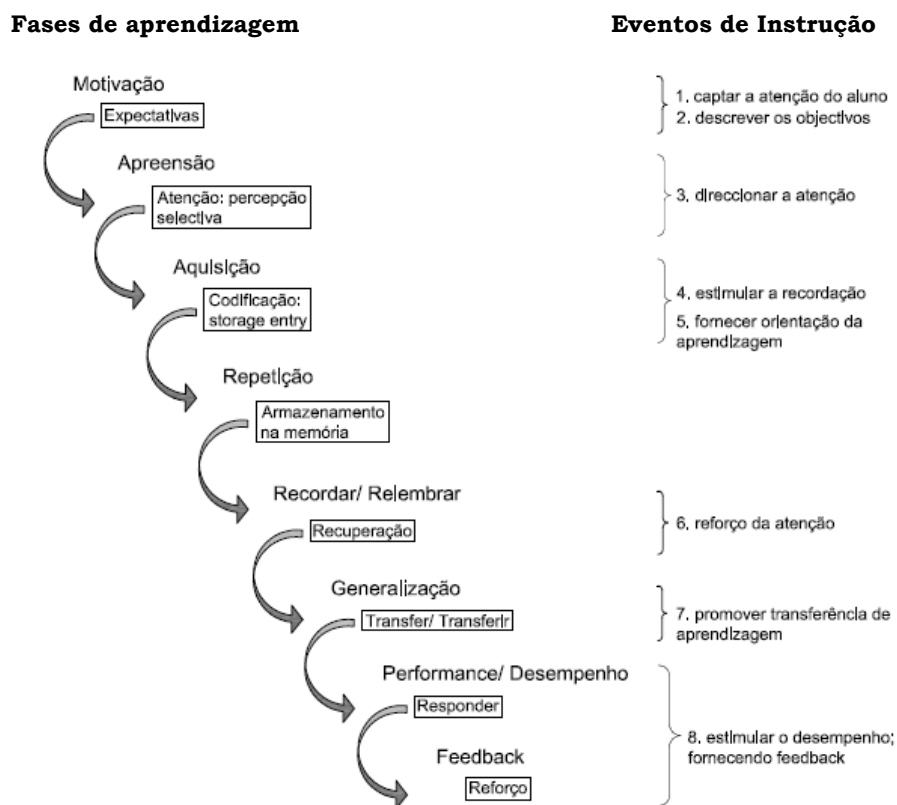
---

<sup>28</sup> O que não significa que não possa haver alguma dificuldade nessa observação, pois algumas fases podem ocupar apenas alguns segundos do tempo total que dura o acto de aprendizagem. Deste modo, o autor que seguimos salienta as vantagens da observação de grupos de controlo e de situações de aprendizagem planificadas a fim de estudar com precisão os efeitos de cada uma ou de uma combinação de diferentes fases no acto de aprendizagem.

**Quadro 1** – Processos de aprendizagem e influências dos eventos externos  
(Gagné, 1975, 45).

<b>Fases de Aprendizagem</b>	<b>Processos de Aprendizagem</b>	<b>Influência de eventos externos</b>
Motivação	Expectativas	1. Comunicar os objectivos a ser alcançados; ou 2. Antes da confirmação de expectativas através de experiências bem sucedidas
Apreensão	Atenção; Percepção selectiva	1. Mudanças de estímulos activam a atenção; 2. Antes da aprendizagem perceptiva, ou 3. Acrescentar pistas diferenciais para a percepção.
Aquisição	Codificação; <i>Storage Entry</i>	Esquemas sugeridos para codificação
Retenção	Armazenamento	Não conhecido
Recordação	Recuperação	Esquemas sugeridos para a recuperação
Generalização	<i>Transfer</i>	Variedade de contextos para sugerir a recuperação
Performance	Resposta	Instâncias de desempenho (“exemplos”)
Feedback	Reforço	Feedback informativo para fornecer a verificação ou comparação com um padrão.

Gagné (1975) esclarece que os processos externos podem ser agrupados em oito eventos de instrução: captar a atenção do aluno; descrever os objectivos; direccionar a atenção; estimular a recordação; fornecer a orientação da aprendizagem; reforçar a atenção; promover a transferência de aprendizagens; estimular o desempenho fornecendo *feedback*. Estes eventos são delineados em função da resposta à questão “em que fase estão os alunos?”, e assim, definir as capacidades/objectivos a alcançar para essa aprendizagem (Figura 16). Tais eventos podem ocorrer a partir da interacção do aluno com materiais particulares como é o caso dos manuais escolares, imagens, tabelas, diagramas, etc.



**Figura 16** – Relação entre fases de aprendizagem e eventos de instrução (Gagné, 1977, 285).

Mais tarde, em 1988, o autor reorganiza os eventos de instrução que passam a ser nove: captar a atenção do aluno; descrever os objectivos; estimular a recordação como pré-requisito da aprendizagem; apresentação de estímulos materiais; orientação da aprendizagem; propiciar o desempenho; dar *feedback* sobre o desempenho; avaliar o desempenho e reforçar a retenção e transferência do conhecimento.

O Quadro 2 mostra a relação entre a nova organização dos eventos de instrução e o modo como o professor deve preparar o processo de aprendizagem. Para cada um desses eventos Gagné recomenda diferentes estratégias. Assim, procura enfatizar os eventos em que o professor deve estimular o aluno para a nova aprendizagem, os eventos onde deve fazer ligações com os conteúdos anteriores e os eventos onde deve avançar.

**Quadro 2** – Relação entre eventos de instrução e processo de aprendizagem  
(Gagné, 1988, 182)

<b>Eventos de instrução</b>	<b>Relação com o processo de aprendizagem</b>
Captar a atenção do aluno	<i>Recepção</i> dos padrões de impulso neural
Descrever os objectivos	Activação do processo de <i>controlo executivo</i>
Estimular a recordação como pré-requisito da aprendizagem	<i>Recuperação</i> antes da aprendizagem do trabalho de memória
Apresentação dos estímulos materiais	Enfatizar as características da <i>percepção selectiva</i>
Orientação da aprendizagem	<i>Codificação semântica</i> ; sugestões para a <i>recuperação</i>
Propiciar o desempenho	Activar a <i>organização de respostas</i>
Dar feedback sobre o desempenho	Estabelecer o <i>reforço</i>
Avaliação do desempenho	Activar a <i>recuperação</i> ; tornando o <i>reforço</i> possível
Reforço da retenção e transferência	Fornecer pistas e estratégias para a <i>recuperação</i>

A ordem em que os eventos de instrução estão apresentados pode não se verificar durante um acto de ensino, que depende, essencialmente, dos objectivos traçados para cada aula. Em certas ocasiões um ou mais destes eventos podem já ter sido concretizados não sendo necessário voltar a eles (Gagné, 1988, 183). Devemos acrescentar que os eventos de instrução podem ser decididos em conjunto com as cinco capacidades humanas já descritas. Em alguns deles, como, por exemplo, captar a atenção do aluno, os meios utilizados não têm de ser diferentes para os objectivos relativos ao desenvolvimento das capacidades intelectuais e das atitudes.

Telles (2005) faz a organização destes eventos em três grupos: *preparação* (que consiste em captar a atenção do aluno, em descrever os objectivos e em estimular a recordação como pré-requisito da aprendizagem); *desempenho* (que consiste na apresentação dos estímulos materiais, na orientação da aprendizagem, no propiciar o desempenho, e no dar feedback sobre o desempenho); e *Transferência de conhecimento* (que consiste na avaliação do desempenho, no reforço da retenção e transferência).



### **2.2.2. Implicações do modelo de aprendizagem e memória ao nível da planificação de aula**

A planificação de ensino implica, antes de mais que se coloquem as seguintes questões: onde se deve começar nas aprendizagens e para onde as conduzir? Ou seja: quais são os pré-requisitos específicos do aluno e o que deve aprender na próxima etapa? Do ponto de vista da gestão do plano o professor deve perguntar: como pode o aluno ser motivado para começar ou continuar a aprendizagem? Como deve ser guiado o interesse e o esforço? O que pode ser feito para avaliar os resultados da aprendizagem?

Como se pode perceber as respostas não estão dependentes dos conteúdos, ou das condições de aprendizagem mas, sim, de uma conjugação de ambas.

A função de instruir deriva, portanto, da identificação das condições de aprendizagem necessárias a cada acto de ensino, as quais têm de ser construídas pelo professor, fase a fase, com base nas capacidades demonstradas anteriormente pelo aluno, nos requisitos para a retenção das capacidades a ser aprendidas e nos estímulos necessários para a fase seguinte.

É neste sentido que se entende que os *eventos externos* devem ser organizados para activar, apoiar e manter o processamento interno, necessário a cada aprendizagem. Assim, segundo Gagné *et al* (1988), a planificação que sustenta o modelo de aprendizagem e memória, deve respeitar determinados aspectos, que passamos a referir.

Primeiramente, o *design* de instrução deve ser realizado com o intuito de ajudar o aluno a aprender.

Em segundo lugar, a planificação deve ter diversas abrangências: a longo e a curto prazo. A planificação a longo prazo é complexa, recaindo a sua preocupação no conjunto de temas que fazem parte da disciplina ou na sequência de disciplinas que formam um curso, ou mesmo algo mais abrangente que engloba todo o sistema de ensino, o currículo. A planificação no sentido imediato ou a curto prazo é a que o professor realiza previamente a cada aula. Esta última exige do professor tempo e esforço, devendo, no entanto, ser encarada como um desafio intelectual (Gagné *et al*, 1988). Tal tarefa pode ser facilitada quando os materiais da planificação a longo prazo são disponibilizados na forma de manuais, guias do professor, etc. De facto, a

conjugação da planificação a longo prazo com a planificação de aula para o ensino de vinte ou trinta alunos, multiplicados pelas várias turmas que o professor tem, é um trabalho demasiado pesado para uma só pessoa, podendo conduzir à negligência das funções essenciais do ensino. Com isto não se pretende dizer que o professor não deve estar envolvido na planificação a longo prazo e na articulação desta com a planificação a curto prazo, muito pelo contrário, a sua contribuição é fundamental, porque é ele que conhece a realidade do ensino e lida com a aplicação dos programas na escola, mas este envolvimento não deve ter lugar durante as aulas porque nesse período as suas preocupações devem centrar-se em questões práticas de aplicação do que se planificou.

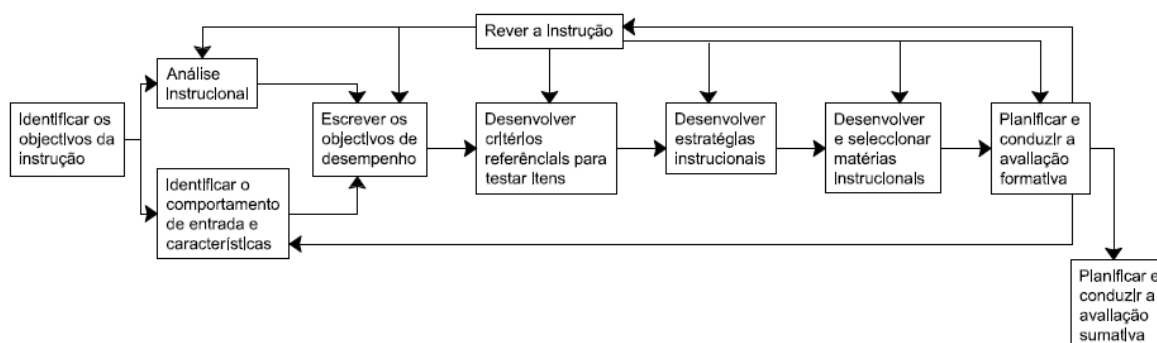
O terceiro aspecto a salientar é que a planificação da instrução pode afectar significativamente o desenvolvimento humano. Detendo-se neste aspecto Gagné *et al* assinalam a sua discordância pela tendência já vigente na altura de proporcionar um ambiente educativo no qual os jovens crescessem ao seu próprio ritmo, em função das tendências do seu próprio meio, sem a imposição de um plano de estudos a orientar a sua aprendizagem (Friedenberg, 1965; Barth, 1972, citados por Gagné *et al*, 1988, 5). Segundo Gagné, Briggs & Wager (1988), esta linha de pensamento que rejeita ou menospreza a orientação da aprendizagem, pode conduzir à incapacidade de obter satisfação pessoal e de viver em sociedade. Uma razão fundamental para defender a planificação do processo de ensino/aprendizagem é que esta não é, de forma alguma, um instrumento que promova a desigualdade ou o desfavorecimento, muito pelo contrário, quando bem construído e aplicado, permite que todos os alunos tenham igualdade de oportunidades para utilizar os seus talentos, de modo a avançar na sequencia escolar com máximo aproveitamento.

Em quarto lugar, os autores chamam-nos a atenção para o facto da planificação passar por uma série de passos que começa na análise das necessidades e objectivos a atingir e, termina na avaliação da instrução. As decisões, que compõe cada etapa, devem ser baseadas em evidências empíricas, que conduzem a novas decisões na próxima etapa, constituindo-se uma estrutura solidamente planificada.

O quinto e último aspecto a ter em conta é o facto da planificação se basear no conhecimento da forma como o ser humano aprende, devendo ter-se em conta, não só o modo como as habilidades do indivíduo são desenvolvidas,

mas também como é que elas são adquiridas. Efectivamente, os materiais a ser usados na instrução devem adequar-se à forma como o aluno vai aprender. Assim, quando planifica, o professor deve ter plena consciência das condições de aprendizagem que precisa de estabelecer, de modo a alcançar os efeitos desejados.

Podemos referir dois grandes motivos que segundo Gagné *et al* (1988) justificam a estruturação do ensino a partir das capacidades humanas, atrás referidas: primeiro, essas capacidades determinam o que o aluno pode fazer, ou seja, estão relacionadas com os resultados estabelecidos; segundo, as capacidades são de natureza cumulativa, proporcionando ao curso uma ordem de prossecução.



**Figura 17** – Modelo de planificação da instrução segundo Dick & Carey (1985) (Gagné *et al*, 1988, 22).

O modelo que nos é proposto por Gagné, Briggs & Wager (1988) de planificação do acto de ensino, parte do esquema de Dick & Carey (1985), para os quais a estrutura do plano deve assentar em três funções: identificar os resultados da instrução; desenvolver a instrução; avaliar a eficácia da instrução (Figura 17). As dez etapas que dão corpo a esta estrutura representam apenas uma das muitas possibilidades de conceptualização do processo de planificação de um curso ou de uma aula, aceitando a investigação outras leituras do mesmo processo.

Assim, para Gagné *et al* (1988) os principais passos da planificação a curto prazo incluem: classificar os objectivos de aula pelo tipo de aprendizagem; listar os eventos de instrução necessários; escolher o meio de instrução capaz de promover esses eventos; incorporar condições apropriadas de aprendizagem, indicando as prescrições de como cada evento será realizado

na aula. Alguns eventos devem ser executados pelo aluno, outros através dos materiais escolhidos e, outros devem ser executados pelo próprio professor.

Devemos salientar que neste quadro teórico, o processo de planificação é visto como interactivo, na medida em que está sujeito a alterações tendo em conta as informações que o professor vai recolhendo, de modo a adaptar a instrução às necessidades do aluno (Gagné *et al*, 1988, 35).

No que respeita à definição de objectivos Gagné & Briggs (1987), assinalam que se deve proceder com a maior clareza possível, pois eles são a base da planificação e o guia para o desenvolvimento da instrução. Sendo necessário, para tanto, ter em conta os seguintes elementos: situação; capacidade de aprender; objecto; acção; ferramentas e constrangimentos.

Gagné reforça constantemente a ideia de que uma planificação é tanto mais útil quanto mais explicitados forem os resultados da aprendizagem que se pretende alcançar e as tarefas seleccionadas para as atingir. Deste modo, após a identificação e definição desses resultados, o professor deve definir as capacidades que se vão estimular em cada tema. Nessa tarefa deve partir das indicações do programa curricular onde devem estar definidas de um modo muito preciso.

No que respeita aos objectivos é desejável que no programa estejam formulados como acções. Mager (1962), Popham & Baker (1970) (citados por Gagné & Briggs, 1987) assinalam que verbos como conhecer, compreender e apreciar não permitem uma leitura clara da finalidade e se são úteis para definir os propósitos gerais de uma disciplina, não permitem uma materialização concreta, devendo ser operacionalizados em termos comportamentais, para o que se referem verbos de acção de modo que o objectivo possa ser observado/entendido por outra pessoa que não esteja directamente envolvida na planificação. Existem dois tipos de verbos que podem ser utilizados para definir objectivos: verbos de acção (como escrever, desenhar, enunciar, escolher, igualar, nomear, agrupar, reunir, aplicar, utilizar e verificar, etc.) que são fundamentais para determinar o tipo de acção que se pretende observar no aluno. Verbos que identificam a capacidades humanas aprendidas – são provavelmente, mais importantes pelas repercussões que podem ter na planificação do ensino.

Cada capacidade tem verbos específicos, o Quadro 3 exemplifica os verbos que se devem usar para cada uma das capacidades humanas.

**Quadro 3** – Verbos para descrever as capacidades humanas

(Gagné, 1987, 101, adaptado)

<b>Capacidades Humanas</b>		<b>Verbos</b>
<b>Habilidades Intelectuais</b>	Discriminação	Discriminar
	Conceitos concretos	Identificar
	Conceitos definidos	Classificar
	Regras	Demonstrar
	Regras de ordem superior	Escrever
<b>Estratégias cognitivas</b>		Elaborar
<b>Informação</b>		Enunciar
<b>Habilidades motoras</b>		Executar
<b>Atitudes</b>		Escolher

A definição dos objectos influencia o tipo de avaliação e a construção dos instrumentos de avaliação, do mesmo modo que, quando bem formulados, podem servir de apoio ao aluno no seu estudo autónomo.

Então, quais os conhecimentos que é necessário ter para planificar? A investigação e observação do acto de ensino permitiu um conhecimento mais adequado para construir a planificação.

Gagné & Briggs (1987) referem que a melhor forma de planificar o ensino consiste em começar por definir os resultados que se espera alcançar, e depois proceder de modo inverso, até encontrar a forma de desenvolver no aluno ditos resultados. O estabelecimento dos objectivos de ensino é feito de acordo com as capacidades humanas que a sociedade onde se insere o aluno, pretende desenvolver nos seus jovens. Por exemplo uma capacidade como “compreensão na leitura” permite estabelecer diferentes objectivos de modo que cada professor possa atender às suas características e às características dos seus alunos. A planificação pode ser clarificada se a uma das cinco capacidades humanas que Gagné apresenta corresponder aos objectivos que a caracterizam e se se estabelecer um paralelismo entre os processos de ensino e de aprendizagem (Quadro 4).

**Quadro 4** - Relação entre o processo de aprendizagem e ensino de Gagné  
(Ferreira, 1988, 361).

<b>Processo de aprendizagem</b>	<b>Processo de Ensino</b>
- motivação	- motivação - indicação de objectivos
- apreensão de estímulos	- condução da atenção
- aquisição e codificação da informação recebida	- estimulação do já aprendido - orientação da aprendizagem
- retenção dos dados codificados	
- reconhecimento do já aprendido	- aumento da retenção
- «transfer»	- promoção do «transfer» e da aprendizagem
- «performance»	
- «feedback» e reforço	- consecução e «feedback»

De facto, o processo de ensino tem como propósito contribuir para o processo de aprendizagem, quer dizer, fazer com que o aluno passe de um estado cognitivo a outro. Segundo o autor que seguimos, seria incorrecto, da parte do professor, supor que a sua função é passar uma determinada informação e lembra que a sua função é proporcionar a aprendizagem através dos meios mais adequados. Não queremos com isto, dizer que a informação transmitida pelo professor não seja importante, pelo contrário é fundamental para a aprendizagem, mas se há situações em que o professor necessita de usar a palavra por um maior período de tempo, outras há que pode abdicar dela. O que significa que ele terá de ser um bom conhecedor não só da informação que pretende transmitir mas também um bom planificador para poder, no pouco tempo que tem, utilizar diferentes métodos e técnicas de ensino<sup>29</sup>.

---

<sup>29</sup> Segundo Ferreira (1988) na planificação de ensino, seguindo Gagné, são os recursos educativos que determinam quais as modalidades de ensino a seguir. É o modo de organização dos mesmos que permite determinar se o ensino está centrado no aluno, no professor ou nos recursos.

## Capítulo 3

### O ensino da História e a *Revolução de Abril*

---

“(...) apesar do sentido inovador do ensino, acentuado, aliás, pela força, pelo menos no domínio teórico, da «pedagogia activa» - com o seu recurso à estratégia pedagógica dos «objectivos», aos meios audiovisuais, à leitura de documentos, ao conhecimento da história circundante e aos trabalhos individuais e de grupo - verifica-se facilmente que se confere uma menor atenção a uma certa erudição histórica necessária, de que faz parte o conhecimento da localização cronológica e o reconhecimento de alguns factos e indivíduos de importância fundamental, o que contribuirá certamente para a perda da «memória histórica nacional»”

*Luís Reis Torgal, 1987, 854*

Perante um currículo do Ensino Básico onde está patente a intenção de dotar o aluno de competências e instrumentos que lhes permitam compreender e integrar-se na sociedade, o ensino da História enfrenta hoje novos desafios, como explicar o presente, e os problemas que lhe são inerentes, procurar soluções para esses problemas, atendendo à conjuntura local, regional, nacional e universal, valorizando diferentes perspectivas e civilizações.

Com uma carga horária reduzida e extensos programas para cumprir, coloca-se a questão: qual o caminho a seguir para se conseguir atingir tão ambicioso propósito?

Se particularizarmos nas temáticas contemporâneas que, atendendo à organização tendencialmente cronológica dos programas, se situam no final destes documentos, tal questão ganha contornos interessantes. Como pudemos ver, aquando da análise das orientações do currículo de abrangência nacional para o ensino da História, a nova reorganização datada de 2001, eliminou conteúdos, estabelecidos anteriormente para o 9.º ano de escolaridade como o tema da *Revolução Soviética*. Este facto significa uma tentativa de diminuir o número de conteúdos, de modo a tornar o programa mais exequível?

Esta questão de eliminação de conteúdos que se reportam a acontecimentos históricos relevantes não se limita à realidade portuguesa. Um exemplo disso acontece em Inglaterra, onde a *Historical Association* afirmou que a maioria dos professores de História deste país evita falar sobre determinados acontecimentos que poderiam gerar controvérsia, destacando, entre eles, o comércio de escravos, as cruzadas e o holocausto, aconselhando a sua suspensão do currículo de modo a evitar ferir as susceptibilidades dos seus alunos (Silva, 2007). No entanto, esta questão não é recente, basta consultar as conclusões da 19.ª sessão da *Conferência Permanente de Ministros Europeus da Educação* que teve lugar em Kristiansand na (Dossier, 1997, 15) que ao debater o ensino da História sublinharam que este deve “ (...) respeitar a procura da verdade do historiador e não deve ser incorrectamente usado para promover sentimentos de antagonismo nacional, regional ou étnico. Para além disso, os ministros CONDENAM, fortemente as tentativas de autores negacionistas e de organizações extremistas para minimizar ou negar o Holocausto”. Há, portanto, indícios de que a História e o seu ensino têm sofrido uma certa desvalorização.

Acresce, que a História não é submetida a uma avaliação externa periódica a nível nacional ou internacional, como acontece com a Matemática, o Português ou as Ciências. Pelo que a sua leccionação pode ser aligeirada sem que daí resultem consequências visíveis, a curto prazo, para a aprendizagem dos alunos e para a sua avaliação da disciplina.

Por outro lado, e como referimos, a valorização da História local, regional e, mesmo, pessoal, por correntes pedagógicas actuais e o seu



reconhecimento no plano curricular descentraliza a atenção de saberes e conteúdos mais universalizantes e estruturantes, direccionando os esforços do professor para a exploração de saberes e conteúdos de carácter local, regional e pessoal.

Estamos, pois, face a constrangimentos que dificultam o conhecimento histórico no quadro do Ensino Básico, circunstância que coloca um desafio substancial ao professor que lecciona esta área curricular: como levar o aluno a perceber o sentido do saber histórico e a envolver-se nele. Conseguir criar o gosto pela aprendizagem, atendendo aos diferentes níveis de desenvolvimento e envolvimento do aluno, constitui uma tarefa central nas suas práticas pedagógicas que implicam decisões ao nível da definição de objectivos, métodos de trabalho e recursos a utilizar.

Este Capítulo debruça-se sobre os aspectos mais proeminentes do ensino da História na actualidade. Primeiramente, focamos dois aspectos que se destacam na investigação sobre as decisões docentes para esta área disciplinar: a dúvida entre a planificação, atendendo às orientações da tutela que colocam a tónica num ensino activo do ponto de vista da captação do interesse e iniciativa do aluno e um ensino que parte da importância de transmitir conhecimentos, numa tentativa de o envolver do ponto de vista cognitivo. A partir daqui deixamos em aberto algumas questões que se prendem com a problemática do ensino da História Contemporânea, concretizando nas que se podem formular em torno da História Recente. Por último, referimos o espaço reservado à temática do *25 de Abril* no Programa do 9.º ano de escolaridade.

### **3.1. O ensino da História**

A “História é conhecimento, o que exige, a um tempo, o rigor e a compreensão da complexidade dos acontecimentos” (Martins, 2001), por isso, o seu ensino não trata de recriar ou reanimar o passado à nossa imagem, mas de o perceber, nas diferentes implicações que vão ao encontro do tempo em que ocorreram factos concretos. Desta maneira, o professor ao preparar as suas aulas enfrenta diversos desafios que se traduzem em decisões e dúvidas que têm sido identificadas na investigação.

#### **3.1.1. Decisões em torno do ensino da História**

Um inquérito realizado no final do século passado sobre o significado e importância atribuídos pelos jovens europeus ao estudo da História revelava um “entusiasmo generalizado” por parte dos alunos portugueses, resultados que se opunham à opinião dos professores, que apontavam o desinteresse dos alunos como um dos principais problemas do ensino,<sup>30</sup> (Pais, 1999, 184). Esta divergência de opiniões é interessante sobretudo se pensarmos que as percepções dos professores podem ter implicações sobre as suas acções que, por sua vez, exercem influência sobre as percepções e acções do aluno (Shavelson, 1976; Shavelson & Stern, 1981).

Devemos assinalar que tais percepções e acções docentes não ocorrem no vazio, antes se desenvolvem “numa teia complexa de factores profissionais, comunitários ou sociais e culturais” (Igreja, 2004, 273), desenvolvendo-se, também, com base nos programas que devem guiar o ensino, bem como na funcionalidade que o professor lhe atribui e no modo como entende que os conhecimentos científicos da disciplina devem ser transpostos para o percurso curricular (Monteiro, 2000). Em relação a esta última questão salientamos que apesar da aprendizagem dos conteúdos ser, por si só, formativa, o professor não pode negligenciar o modo como os vai trabalhar, procurando as metodologias adequadas para atingir os objectivos estabelecidos (Mendes, 1998).

---

<sup>30</sup> Este problema era superado apenas pela “carência de apoios e materiais de ensino” e “problemas financeiros/vencimentos baixos”.

Com base numa revisão da literatura sobre o ensino da História e a actividade de aprendizagem nas aulas, Chilcoat & Ligon (1990), identificaram dez concepções que os professores, que leccionam esta disciplina têm dela. Trata-se da História como: processo, memória, promotora de uma perspectiva histórica, aquisição de conhecimento, estudo da acção humana, transmissão de cidadania, compreensão da sociedade e do presente, desenvolvimento de valores, portadora de um património cultural, e estudo de grupos particulares.

De acordo com estes autores, o professor constrói as suas concepções a partir daquilo que entende dever ser o seu papel na aula de História.

Como tivemos oportunidade de assinalar, no âmbito da escolaridade básica espera-se que o professor desenhe o seu ensino em função do currículo nacional e dos programas em vigor, documentos em que se explicita que o aluno deve desenvolver competências, atitudes e valores, bem como adquirir saberes, que, preferencialmente, devem ter uma ligação com as experiências do seu quotidiano.

Numa linha de pensamento em que o aluno e os seu contextos são postos no centro das decisões docentes, o professor é confrontado com o imperativo de organizar experiências de aprendizagem ditas activas que levem o aluno a envolver-se na resolução de questões/problemas complexos (Chaffer & Taylor, 1984). Apesar do carácter aparentemente óbvio com que se apresentam estas experiências, várias questões se devem pôr: o que são, de facto experiências activas? Desta categoria estará banida, por exemplo, a exposição por parte do professor?

No entender de Mayer (1999) esta metodologia não se limita à escuta e reprodução daquilo que o professor diz, podendo ter um carácter activo sob o ponto de vista cognitivo, desde que se leve o aluno a integrar e usar informação e se desperte nele um questionamento. Do mesmo modo, nem toda a participação activa do aluno, entendida sob o ponto de vista comportamental e de pesquisa, resulta em ganhos cognitivos. Desta maneira, o professor deve ter consciência que é face aos conteúdos e aos objectivos traçados que deverá seleccionar as metodologias, que também devem estar de acordo com o seu estilo e competência docente e com os seus alunos concretos (Proença, 1990). Este aspecto merece mais alguma discussão pelo que lhe dedicaremos mais algumas linhas.

Segundo Fabregat & Fabregat (1991) o meio envolvente, da escola e do aluno, constitui o “laboratório” ideal para delinear a aprendizagem dos diversos assuntos, permitindo realizar trabalhos de pesquisa concertados com aquilo que está programado, ilustrar certos temas com o que é familiar ao aluno, desenvolver conhecimentos sobre assuntos tratados nas aulas. Todas estas possibilidades serão tanto mais fáceis de concretizar quanto mais flexível for a abordagem do currículo. Trata-se de uma linha metodológica que se encontra amplamente sugerida nos documentos curriculares vigentes para o ensino da História no nosso país, como forma de interessar e motivar o aluno pelas aprendizagens e integrá-lo no seu meio.

Em sequência, a sua iniciação no método de pesquisa histórica parece ser, no entanto, o caminho que, nesses documentos, se privilegia, “não só porque apela ao desenvolvimento geral da inteligência e da personalidade, mas também, porque contribui decisivamente para a sua formação cívica como futuro cidadão”, defende Santos (2000, 56). Mas, será que uma criança ou adolescente estará apto a assumir e desempenhar o papel do historiador?

Os dois tipos de metodologias, que se apresentam como complementares têm sentido, como já notámos, no quadro do *Currículo* e do *Programa* do Ensino Básico, onde se insiste na necessidade de, na História, se levar os alunos “a confrontar diferentes pontos de vista e fontes, ou seja, habituá-los a utilizar métodos de análise e de crítica, poderá ser uma forma de os dotar de competências que, não fazendo deles, objectivamente, historiadores, lhes permitam, pelo menos, compreender a multiplicidade do real e dos discursos sobre ele e, dessa forma, saber procurar respostas para as suas próprias interrogações” (Magalhães, 2002, 76).

Esta visão do ensino na área curricular em causa, apresenta-se como antagónica de uma outra que caracterizava anteriores planos curriculares e que se centrava na transmissão de conhecimentos ao aluno, sem a preocupação de os adaptar às suas especificidades, nomeadamente, ao seu nível etário (Borges, 1992). Assim, podemos dizer que, de um ensino da História mais factual, se passou para um ensino mais construtivista, que dá primazia à estruturação de esquemas conceptuais por parte do aluno.

Preocupada com esta polarização, Diniz (1995) realça que um dos problemas da actual prática pedagógica é que, ao valorizar-se a importância

do desenvolvimento das capacidades e atitudes, se perdeu de vista o valor dos conhecimentos, desprezando-se os processos básicos de aprendizagem. No mesmo sentido, já em 1987, Torgal (1987, 849) se tinha pronunciado a propósito dos efeitos da *Nova História*<sup>31</sup>, sublinhando que o seu ponto mais negativo se situava na “divulgação e saturação do emprego dos meios audiovisuais” e num “certo imperialismo pedagógico” sendo que, ao mesmo tempo que se sacrificava “uma sólida formação científica, que deveria constituir o primeiro objectivo da educação”, não se propunha mais do que uma “transferência acrítica, e mesmo «modista», das novas concepções historiográficas para o campo do ensino”. Daqui só pode resultar a perda da «memória histórica», fenómeno para o qual alerta o relatório *Girault*, que veio demonstrar o fraco conhecimento dos alunos sobre acontecimentos e datas relevantes da história nacional francesa. Assim, como reacção a esta perda, surge “o desejo de voltar a uma história mais tradicional, mais linear, mais cronológica, mais «política»” (Torgal, 1987, 855).

Não pretendendo defender o regresso do ensino dito tradicional da História, assente na transmissão rígida de factos, marcadamente ligados a princípios políticos vigentes, entendemos que não se podem perder de vista os contributos positivos da «escola metódica» que se traduziram no tratamento rigoroso do saber histórico e que transformou o historiador num profissional (Torgal, 1987). Na verdade, é preciso lembrar que as metodologias ditas activas, tão vincadamente defendidas no presente, não se exercem no vazio: a descoberta requer o domínio de conhecimentos e instrumentos prévios (Chaffer & Taylor, 1984) que o professor deve assegurar.

Assim, e voltando ao papel de destaque atribuído à história regional e local, salientamos que esta abordagem pode ser relevante como modo de aproximar o aluno do trabalho de investigação, não se podendo, no entanto, pretender que o professor centre a sua prática apenas nestas dimensões. Também não parece razoável focar os conteúdos do Programa a partir da realidade envolvente, uma vez que isso seria demasiado redutor para determinados conteúdos. Por exemplo, seria manifestamente insuficiente fazer uma abordagem dos problemas que os países beligerantes da Primeira Grande

---

<sup>31</sup> Este conceito encerra uma Nova História Social, Económica, das Mentalidades, etc. Sempre na procura de uma História total, global que abarca todos os campos de acção humana, num determinado momento e espaço, “tal como acontece com a realidade dos homens” (Proença, 1990, 34).

Guerra enfrentaram após o conflito a partir apenas da realidade portuguesa. Ainda que a partir dela se pudessem fazer interessantes trabalhos de pesquisa junto dos arquivos das Câmaras Municipais, Juntas de freguesia ou Igrejas sobre elementos da comunidade que participaram na guerra.

Uma leitura do passado, que não tenha como objecto esconder ou dissimular determinados factos, deve abarcar o tempo, o espaço, as ciências, as artes, a indústria, os costumes populares, etc., enfim, as realidades que fazem parte dessa leitura e que nos ajudam a compreender comportamentos e acontecimentos, como forma de percebermos o que fomos e o que somos (Mendes, 1999; Magalhães, 2002).

Independentemente da posição que o professor assuma perante a História, a necessidade de seguir um programa levam-no a tomar decisões no sentido de conciliar a sua preparação científica com o seu papel de pedagogo. Daí surge a necessidade de questionar, qual a História que deve ensinar?

Sabemos que os conteúdos contemplados nesse programa são muitos e apresentam diferentes graus de dificuldade e complexidade, constituindo a sua selecção um dos aspectos mais controversos no ensino desta área curricular. A Figura 18 apresenta, de forma muito concisa, o modo como a selecção dos conteúdos deve ser encarada, tendo em conta a articulação de diferentes aspectos: a duração do ano lectivo; a carga horária da disciplina<sup>32</sup>; a faixa etária em que se encontram os alunos; etc.

---

<sup>32</sup> Para as Ciências Humanas as escolas contam apenas com dois blocos de noventa minutos para o sétimo ano ou dois blocos e meio de noventa minutos, o que se traduz para a disciplina de História no 9.º ano de escolaridade num bloco de noventa minutos mais quarenta e cinco.



**Figura 18** - Aspectos básicos do ensino da História (González, 1996, 19).

Perante este esquema, admitamos que “a sensação de que todos os conhecimentos e todas as matérias são importantes e, portanto, imprescindíveis, acompanha as equipas que organizam os programas oficiais, da mesma forma que a angústia da tomada de decisões acompanha o professor quando, com o programa perante si, tem de organizar as suas aulas, para o conjunto específico dos seus alunos” e para um determinado tempo (Magalhães, 2002, 57). Daí que alguns professores, sobretudo os mais novos, (Santos, 2000a), tendam a reproduzir aquilo que estudaram, mostrando dificuldade em adaptar-se à realidade escolar envolvente, e em atribuir pesos diferentes às diversas matérias.

Face à referida dificuldade, segundo Santos (2000a), muitos professores permanecem ancorados ao discurso do manual, e se assim for, deverão pelo menos estar preparados para deles fazerem uma apropriação crítica e criativa, o que só acontecerá com formação adequada.

Ao ensino da História sempre foi reconhecido um papel que vai além da simples investigação do passado (Chaffer & Taylor (1984), não podendo deixar de ser considerada a sua função informativa, existindo, nesta medida um legítimo receio de que se possa atribuir a certos conteúdos um valor exagerado ou que possam ser mal escolhidos ou mal utilizados. Não devemos, pois, perder de vista a ideia de que o conhecimento histórico está intimamente

ligado à ideologia, encerrando, muitas vezes, os discursos históricos uma legitimação do poder político ou da imagem que determinada sociedade quer ter de si própria. Como refere Torgal (1998, 14) são muitos os exemplos que nos mostram como a história não está separada dos “sistemas científicos e filosóficos em voga, das ideologias, das questões do poder, em suma, da sociedade, com os seus múltiplos condicionalismos, as suas inércias e as suas dinâmicas”.

Se acompanharmos o percurso pelo ensino da História no nosso país, como Magalhães fez (2002), percebemos como esta realidade esteve presente nos discursos normativos relativos ao ensino. A sua função inicial seria, como refere Cordeiro Ramos, Ministro da Instrução Pública, no texto do Decreto de 7 de Abril de 1932 (citado por Magalhães, 2001, 59-60): “contribuir para que os estudantes aprendam as suas páginas [dos compêndios] a sentir que Portugal é a mais bela, a mais nobre e a mais valiosa das Pátrias, que os portugueses não podem ter outro sentimento que não o de Portugal acima de tudo (...). Deve ser objecto de justificação e de glorificação tudo quanto se tem feito, através dos oito séculos de História de Portugal.”

As possibilidades de infiltração ideológica no ensino encontravam na disciplina de História um fértil campo de desenvolvimento, razão pela qual de, modo mais ou menos pronunciado, os diversos poderes políticos se têm preocupado com a cuidadosa selecção dos conteúdos a leccionar, aspecto que vemos pronunciado durante o Estado Novo (Mendes, 1998). No entanto, até mesmo durante a sua vigência, apesar de ser já numa fase final, os ministros da educação reconheceram que era necessário adequar o discurso histórico aos novos tempos, pelo que se assistiu a alterações no modo de encarar a História, como disciplina escolar, e a selecção dos conteúdos que lhe deveriam dar forma: mantendo-se as limitações e restrições à liberdade de ensinar, apelava-se, agora, a um ensino mais atractivo e que não se limitasse a uma sucessão de nomes e datas. São interessantes e, afinal, actuais os apelos a metodologias que integrassem a utilização de narrativas, biografias romanceadas, romances históricos, etc. (Magalhães, 2002).

Com a Revolução de Abril de 1974, o ensino da História, foi olhado, mais uma vez, com particular atenção, tendo-se-lhe imputado um novo papel: criar nos cidadãos uma consciência actuante e interventiva. Tão vago, mas, ao mesmo tempo, tão incisivo propósito, desencadearia nesta disciplina, no



período de tempo que decorreu até à implementação da *Lei de Bases do Sistema Educativo*, avanços e recuos: após uma forte pressão marxista, que se instalou imediatamente após a Revolução, começou a sentir-se a influência da *Nova História* que, praticamente, se “institucionalizava” em todos os níveis de ensino (Magalhães, 2002). Depois de publicada a reorganização do Sistema Educativo, em 1986, e de definidos os programas das diversas disciplinas, a História viu ser-lhe reconhecida, novamente, a sua importância na formação académica e pessoal do aluno. Nos programas em vigor a partir da década de noventa, não obstante nas críticas que se lhe possam endereçar, não “se perdeu a noção de que a história é uma disciplina de grande importância cívica, embora se procurasse esclarecer que a história não deverá estar ao serviço de ideologias” (Torgal, 1996, 445).

Se o ensino da História tem como função ajudar o aluno a compreender o mundo que o rodeia através da análise do passado e das suas repercussões no presente e no futuro, não podemos desligar esta questão da promoção de valores. Segundo Henriques (2000, 51), “se durante o Estado Novo era o nacionalismo, a fé, a família, a autoridade ou as virtudes da pobreza que interessavam difundir, após o 25 de Abril de 1974 esses valores foram os da igualdade, do progresso e da democracia, da luta de classes e da afirmação dos trabalhadores. Actualmente, veiculam-se valores relacionados com a cidadania, a tolerância, a autonomia e a aquisição de competências metodológicas.”

Na 19.<sup>a</sup> sessão da *Conferência Permanente de Ministros Europeus da Educação*, a que já atrás aludimos, reconheceu-se a importância de se veicularem estes valores, na medida em que “o ensino da História pode, e deve, ter uma importante contribuição para a educação geral, e em particular para a educação de uma cidadania democrática permitindo aos jovens: i) aprenderem acerca da sua herança histórica, bem como a de outras pessoas e nações; ii) adquirirem e praticarem técnicas fundamentais, tais como a capacidade de pensarem por eles próprios, a capacidade para tratar e analisarem de forma crítica diferentes formas de informação e a capacidade de não se deixarem influenciar por informação preconceituosa e por argumentos irracionais; iii) desenvolverem atitudes básicas tais como a honestidade

intelectual e rigor, um julgamento independente, uma abertura de espírito, a curiosidade, a coragem civil e a tolerância” (1997, 15).

Na verdade, como refere Martins (2001, 20), “*educar* para o conhecimento e a compreensão deve, assim, pôr a liberdade e a responsabilidade, a autonomia e o respeito mútuo na ordem do dia”. Da mesma opinião é Magalhães (2000, 72) quando refere o seguinte: “poder-se-á argumentar que a assunção da necessidade de promover valores de cidadania e de tolerância e de formar e ter opinião configura, de certa forma, uma resposta às novas exigências decorrentes dos desafios da mundialização e da muticulturalidade, de uma sociedade em profunda mutação, que obriga à capacidade de mobilização de competências diversificadas e onde a prioridade passou a ser a de uma ‘aprendizagem ao longo da vida’ que não se esgota no espaço e no tempo de uma escolaridade formal com uma duração pré-determinada.”

Para que não restem dúvidas, Savater explica muito claramente que não podemos cair na tentativa de relativização, ensino não é ser neutral, já que se cada um tem a sua realidade nada pode ser ensinado. Afirmando o autor que há valores como, por exemplo, o respeito pelo outro e pela sua opinião que devem ser trabalhados na escola. A educação é então a transmissão de algo.

Na convergência do que dissemos neste tópico, assinalamos que ensinar apenas os resultados da “história dos historiadores” (Monteiro, 2000, 377) seria demasiado redutor, tendo em conta as potencialidades desta disciplina na educação, no seu sentido mais lato. Os conteúdos históricos, graças às suas características intrínsecas, ao valor que têm por si mesmos, desde que bem trabalhados no plano pedagógico-didáctico, apresentam excelentes potencialidades formativas. No entanto, e para que não restem dúvidas, Torgal (1992) defende que sendo a História uma ciência, o seu ensino apesar de ser formativo, no sentido de formar o Homem, nas suas diversas vertentes, não se pode reduzir à formação cívica, embora a possa trabalhar de forma indirecta. Formar o aluno é fazer com que adquira informação e conhecimento, é proporcionar-lhe os meios para transformar essa informação e conhecimento.

### 3.1.2. “Dúvidas e embaraços” da História do Presente

Como acabamos de explicar, são vários os problemas que se colocam ao professor sobre o ensino da História e, em particular, sobre a selecção de conteúdos e de procedimentos pedagógico-didácticas a que, numa escala micro-curricular, tem de proceder. Deve, nessa medida, o professor estar consciente de que, como refere Torgal (1998), o interesse por determinadas épocas e temas, não tem só uma explicação científica, pode relacionar-se também com aspectos de natureza política, social ou cultural.

Em sequência, pretendemos mostrar, nas linhas que se seguem, alguns problemas que o professor de História pode enfrentar no presente, ao abordar temas da área curricular que lecciona, como é o caso da *Revolução de Abril*. Na verdade, este tema, apesar de ser considerado um marco fundamental na História do país, pela sua proximidade em termos temporais, coloca questões quanto ao tratamento por parte dos historiadores, à sua pertinência no programa escolar e à abordagem por parte do professor.

Tais questões não podem deixar de estar relacionadas com a generalização do conceito de *Nova História*, a que já nos referimos e que, recordemos, significou um alargamento do campo de acção do historiador, ao debruçar-se sobre novos temas como a família, a sexualidade, a morte, o amor, a criança, apoiada em novos materiais de pesquisa e de investigação (Proença, 1990).

Seguindo de perto o pensamento de Bebiano (2003, 225), sistematizamos as “dúvidas e embaraços” que o autor apresentou na conferência *A História Tal Qual Se Faz*, relativas à abordagem desta problemática, nos processos e trajectos de uma “história preocupada com o tempo mais próximo”.

Começamos pela clarificação do conceito “história do presente”, que está longe de receber uma aceitação pacífica na comunidade científica. Associando-se ao conceito de “história imediata”, encontra-se pela primeira vez num artigo de Jean Lacoutre (1978), publicado na colecção *La Nouvelle Histoire*, de Jacques Le Goff (Bebiano, 2003), para quem a novidade conceptual assentava em três pressupostos: *novos problemas* que poriam em causa a própria história; *novas contribuições* que ajudariam a ultrapassar divisões tradicionais

da História; *novos objectivos* que emergiam da vontade de abordar novos temas e problemas na História (Magalhães, 2002).

O universo académico, fora da influência anglo-saxónica antes da escola *Annales*<sup>33</sup> centrava a sua historiografia na abordagem quase exclusiva do documento escrito e arquivado perseguindo a quimera da completa objectividade. Assim, as propostas de Lacoutre, que associava a prática do historiador à actividade de um jornalista, por exemplo propondo a assunção da crónica de guerra como modelo de História imediata, não poderiam ser bem aceites. Numa época em que a história ligada à guerra e aos militares, a “história-batalha” era aplicada como um estigma, esta nova visão procura dar a conhecer uma história que procura ir além da mera descrição, que procura compreender e explicar o real através de leituras diversas (Mendes, 1998).

Mais acolhimento teve no seio académico a expressão “história do presente”, ocupando nos dias de hoje cadeiras, seminários, cursos, colóquios, etc. E, convém aqui esclarecer, que História do tempo presente não é História imediata, como afirmou Frank (1993, citado por Bebiano, 2003, 225) no prefácio do trabalho *Ecrire l’histoire du temps présent*: “pois ela [história do tempo presente] não se interessa só pela espuma da actualidade, inscrevendo-se antes nas profundezas e na espessura do tempo histórico”.

Esta afirmação, menos controversa do que a de Lacoutre, procurou fazer uma aproximação entre o conhecimento e o que se passa perante o historiador. Bebiano (2003) conclui que deste modo a história do presente “valoriza necessariamente a história que situa o seu objecto em outros períodos, sem a qual carece de importantes instrumentos de análise.” (227). O recurso a este tipo de história, se nos é permitida a expressão, é útil no sentido de ajudar a perceber quais os motivos que nos conduziram aos problemas actuais. Não será no entanto esta a única função da história do

---

<sup>33</sup> Magalhães (2002) esclarece que o conceito de escola dos *Annales* surge associado a uma revista fundada em 1929, em Estrasburgo, por Marc Bloch (1886-1944) e Lucien Febvre (1878-1956), cujo objectivo era promover e divulgar uma história diferente daquela que então se fazia, uma história-problema que substituísse a tradicional narrativa de acontecimentos, que não se limitasse aos aspectos políticos e que abarcasse todos os aspectos da vida humana. Nesse sentido, estavam os seus mentores dispostos a estabelecer relações de colaboração com diferentes áreas do saber como a geografia, a psicologia, a economia, a sociologia, etc. Ainda, que os próprios recusassem o estatuto de *escola* é possível encontrar alguns traços e preocupações comuns que, de certa forma, legitimam esta designação. A revista teve diferentes designações que acompanharam as fases por que passou o movimento.

presente, a escolha dos seus objectivos supõe um debate alargado sobre o próprio conceito de época actual/dos nossos dias. Se não pensarmos no que acontece com os conceitos de “época contemporânea” ou “idade contemporânea” quando os tentamos definir em consonância com o de história do presente. O que nos levaria para questões como qual o começo da contemporaneidade? Não pretendemos ocupar-nos aqui deste debate e do modo como a definição destes conceitos mexe com as identidades históricas, apenas procuramos mostrar como o estudo destes temas levanta questões complexas que não encontram respostas unânimes no seio dos investigadores. Se antes prevalecia a ideia de que era necessário o historiador permanecer afastado do objecto de análise para que este fosse o mais isento possível<sup>34</sup>, agora entende-se que esse afastamento vai deixar escapar informações que num futuro podem ser relevantes para aprofundar o seu estudo.

Uma segunda dúvida levantada pelo autor corresponde à dimensão de memória. Afirma então Bebiano que o conhecimento histórico é por vezes definido como um processo da interacção da memória colectiva com o trabalho de escrita da História. Parecendo cada vez mais certo que estes conceitos (história – memória) estão mais próximos e quase inseparáveis. De um lado, o historiador tem possibilidade de recolher os testemunhos vivos e do outro pode confrontá-los com os dados dos arquivos. Vejamos se não como mesmo falando de um tempo passado recente, não faz qualquer sentido separar história e memória. Esse tempo é memória no sentido de estar inscrito na lembrança do indivíduo ou do grupo, mas também é história na medida em que vai deixando a sua marca em documentos que podem ser de conhecimento do historiador e que podem ser inventariados, relacionados e interpretados. A ligação entre estes dois conceitos é particularmente interessante no domínio do estudo da história do presente, já que alguns autores (Mendes, 1999a) dão tanta importância aos testemunhos escritos como aos orais.

Ainda neste sentido, o historiador do tempo presente não isola os seus objectos de estudo nem se debruça apenas num instante do tempo. Como qualquer outro historiador, “lida com o tempo e inscreve a operação

---

<sup>34</sup> Segundo Bebiano (2003), o chamado “deserto dos trinta anos” era o espaço no qual a História vivia sem historiador, justificando esta ausência pelo facto de não poder aceder aos arquivos que ainda não eram considerados arquivos mortos. Mas este autor procura mostrar este espaço deserto era afinal mais povoado do que muitos possam imaginar.

historiográfica na duração.” (Bebiano, 230). O estudo deste tempo que se situa entre o passado e o futuro permite-nos entender melhor todos os factos que envolvem o presente numa linha de continuidade versus descontinuidade, de ruptura versus ponte entre esse passado e o futuro.

Então, se assim é, a História do presente é tão antiga como a própria história<sup>35</sup>. No entanto, o conceito e o modo como se faz é que é mais complexo do que a anterior. O que distancia uma da outra é o facto da actual “história do presente” ser mais próxima da dimensão cronológica mais próxima do autor mas com a vantagem de recorrer a uma maior diversidade de fontes<sup>36</sup>. Tenhamos em conta que um dos factores que contribui para este facto é a necessidade de respeitar as limitações legais existentes para a manipulação dos documentos de arquivo e a manutenção da privacidade das diferentes partes envolvidas.

Todo este contacto com diferentes fontes e manipulação de novas fontes de informação implicam, por sua vez novas tarefas, forçando-o a produzir nexos interpretativos e a contribuir para a sistematização da informação disponível, tarefa sem a qual, no futuro, será completamente impossível (perante a crescente avalanche de dados, diversidade e entre-cruzamento de informação) continuar a produção histórica tal como a conhecemos (Bebiano, 2003).

A proximidade do historiador em relação ao seu objecto de estudo levanta problemas complexos que se prendem não só com a questão da “distância”,

---

<sup>35</sup> Acaso não seria história do presente aquilo que faziam Heródoto, Tucídides, Políbio ou Tácito, relacionada com assuntos que os próprios autores viveram ou que não os antecederam em muitas gerações e que possuíam como fonte praticamente exclusiva os testemunhos orais? O mesmo poderia questionar-se em relação aos escritos de Fernão Lopes, por exemplo. A historiografia posterior é que foi preterindo ambas tendências em favor de uma leitura principalmente, ou exclusivamente baseada na análise do documento escrito (Bebiano, 2003).

<sup>36</sup> Não podemos dizer que o manuscrito e o impresso tenham desaparecido, elas permanecem, assim, como o inquérito oral, mas adiciona-se agora, para além da fotografia, do cinema e dos registos sonoros, o vídeo, o CD, o CD-ROM, o DVD, DVD-ROM, a Internet. Mesmo dentro do material impresso surgem diferentes tipos: folheto, cartaz, postal ilustrado, banda desenhada, selo de correio, capa de disco, publicidade (nos seus diversos formatos: som, imagem, tridimensional). Sem esquecer uma pluralidade de ares que convém compreender: moda, *design*, música de consumo, imprensa, comportamentos de subculturas e minurias. Associado a esta variedade não podemos esquecer a quantidade que se impõe: número de edições, volume de títulos, sucessão de imagens fixas e animadas, às quais devemos juntar novas capacidades de produção e reprodução, de armazenamento, catalogação e permuta, todas elas pela revolucionária tecnologia digital.

que se relaciona directamente com o problema da memória. Devemos reconhecer a existência de uma memória fria “mediada pelo tempo e pela morte dos intervenientes directos” (232) sem esquecer que os registos dos diferentes documentos são um reflexo do “calor do momento”; e de “memória quente” – passional, vivida directa ou indirectamente por aqueles que dela partilham” (232). De facto a tão desejada imparcialidade que buscavam os historiadores dos *Annales* é colocada em questão perante esta “memória quente” que contém uma inevitável parcialidade dos factos. No entanto, a “história do presente” pode atenuar estas questões através da análise dos inúmeros documentos/fontes que tem à sua disposição.

A complexidade inerente ao desenvolvimento desta modalidade do conhecimento histórico passa também pela ligação que é necessário estabelecer com outros saberes disciplinares, que possuem mais experiência na abordagem do tempo presente: a sociologia, o jornalismo, as ciências da comunicação, os estudos culturais, a antropologia, a psicologia social, a etnografia, entre outros. Esta união é fundamental para não perder um grande número de fontes e instrumentos de análise que lhe são imprescindíveis. Ao que Silva (2003) acrescenta, a indispensável necessidade de cooperação internacional para compensar os riscos de visões limitadas.

Associado a esta complexidade e quantidade de informação que o historiador deve ter presente prende-se a questão da velocidade de percepção do tempo. Por um lado, porque a aceleração dos ritmos de mudança e a quantidade de informação de que dispomos diariamente tem levado a maioria das pessoas a remeter para o esquecimento dados relativamente recentes<sup>37</sup>. Esta amnésia, afirma Bebiano, de contornos ainda pouco conhecidos, não pode deixar de ter uma relação directa com a constante chegada de informação e a permanente deslocação da nossa atenção para acontecimentos distintos. Jeanneney (2001, citado por Bebiano, 2003) refere que, por um lado, este constante fluir de informação induz uma verticalidade que afecta a própria compreensão da realidade, mas por outro, mostra como a História é uma área de conhecimento que pode dominar essa vertigem, introduzindo

---

<sup>37</sup> Bebiano (2003) dá como exemplo desta amnésia um teste realizado numa das suas aulas em perguntava aos seus alunos qual a data da Guerra do Golfo (cuja resposta seria 1991) ou o sufixo numérico da tão badalada Exposição Mundial realizada em Portugal (Expo 98). Questões que os alunos foram incapazes de responder ou levaram algum tempo a recordar a resposta certa.

nexos explicativos através de comparações e á luz das correntes que as originaram.

Neste constante bombardear de informação surgem lacunas graves que demonstram a falta de conhecimento sobre pessoas e acontecimentos que foram marcantes para o desenrolar do século XX. Cabe, assim, ao historiador mobilizar os seus conhecimentos de modo a transmitir aos outros a compreensão daqueles instantes do passado recente que dão sentido e “colocam em inelegível devir o instante, sempre passageiro, que constantemente vivemos”. Apesar de tudo, a função primordial da História continua intocável: “construir leituras do passado de forma a transmitir aos vivos alguma sabedoria na observação do mundo e a prepará-los para ocuparem o lugar que lhes pertence” (Bebiano, 2003, 235-236).

Silva (2003) chama a atenção para, o facto do historiador perante esta avalanche de informação assumir uma posição de responsabilidade acrescida no que se refere à seriedade e rigor com que deve tratar as fontes, por outro lado, o numero de fontes a que tem acesso implica um enorme esforço de consulta, selecção, seriação, confronto comparativo, tratamento analítico e capacidade de síntese que não deve perder de vista.

Há, no entanto, uma diversidade de critérios para estabelecer onde começa, afinal a História do presente que não recolhe consenso da comunidade científica. Variando, consoante os impactos ou ecos de fenómenos ou acontecimentos numa dada época num determinado espaço. Por exemplo para o caso português muitos apontam o Estado Novo pela ruptura que desencadeou e pelas consequências que teve, outros vêem porém o 25 de Abril como a data mais importante, de partida para a nova era da modernidade lusa. Outros, porém encontram na construção europeia resposta para esta questão, vendo-a como a época contemporânea mais recente que marcou e marca o nosso presente e futuro de forma significativa. Não há um momento que se possa encarar como marco significativo e unânime para o começo da história do presente. Os acontecimentos que são mais recentes dão, ao historiador uma excelente oportunidade para entender o presente tendo em conta o passado de um povo, nação, etc. É neste sentido que Silva (2003, 251) afirma que “não basta dar a noticia ou mostrar o facto, é preciso recuar no tempo e explicar o percurso que a ele conduziu. O facto presente transforma-se em acontecimento histórico”.



### **3.2. A *Revolução de Abril*: abordagem pedagógica no 9.º ano do Ensino Básico**

Assinala-se, com frequência, que a *Revolução de Abril* de 1974 representa um marco fundamental na História Contemporânea de Portugal. Na verdade, deste período, nenhum outro acontecimento despertou tanta atenção entre os historiadores, nem tanto acolhimento por parte de editoras que têm dado ampla voz a textos que explicam às crianças o que foi esta *Revolução* ou às comemorações dela (Ramos, 2006).

*Revolução* que surgiu, no entender de Reis (2004, 98) como consequência “do esgotamento de um modelo autoritário, ferido de morte pelo impasse do colonialismo e pelo isolamento internacional”, e que, apesar do apoio recebido do povo, que manifestava vontade de mudança, veio a encontrar dificuldades de implementação, sobretudo na consolidação do regime democrático: o país estava adormecido depois de quase meio século de ausência de participação na vida cívica, a tardia descolonização e todos os problemas que daí advieram, a par de uma crise económica internacional que se começava a fazer sentir, explicam essas dificuldades. Não podemos deixar de concordar com o autor acima referido quando afirma que, “do modo mais ou menos rigoroso como caracterizamos a *Revolução* do 25 de *Abril* decorrerá, não tenhamos dúvidas, a compreensão mais ou menos alargada e aprofundada do sentido dos acontecimentos subsequentes, das razões do fracasso de aventuras revolucionárias tentadas e de parte dos factores explicativos do reajustamento político-partidário entretanto operado”.

Se tivermos em conta, como refere Nunes (1999) que a história recente esteve ausente nos cursos de graduação e de pós-graduação em História, bem como da formação contínua de professores, que só seria institucionalizada a partir da década de noventa, resulta que, no entender de Caldeira (1995), a grande maioria dos professores terão evitado os temas com ela relacionados, não os abordando ou abordando-os de forma “contraproducente”, ou seja, de forma factualista ou valorativa “a favor” ou “contra”.

Este aspecto é de tal modo preocupante que o nosso actual Presidente da República, Aníbal Cavaco Silva, no seu discurso das comemorações do 25 de *Abril* do ano de 2008, destacou a necessidade de se apostar no ensino da História recente do país. Também, neste sentido, o Ministério da Educação assinou um protocolo com a *Associação 25 de Abril* e a *Associação de*

*Professores de História*, para estimular a aprendizagem dos acontecimentos ligados a esta data. Tal protocolo originou a criação de uma acção de formação para os professores de História<sup>38</sup>, subordinada ao tema *Portugal na segunda metade do século XX – da ditadura à democracia*, que se estruturou em função dos seguintes objectivos e que já decorreu no ano lectivo de 2007/2008:

- Proporcionar, aos professores de História, o acesso a fontes imprescindíveis para a análise da História recente do nosso país e para a compreensão do mundo actual, num contexto europeu e mundial;
- Fornecer aos professores recursos adequados para desenvolverem, com os seus alunos, experiências de aprendizagem significativas sobre a nossa História recente;
- Preencher uma lacuna existente na formação dos nossos jovens ao nível do conhecimento da História mais recente do nosso país;
- Contribuir para o reforço do sentido crítico e da reflexão a partir de fontes históricas significativas que permitam uma abordagem multiperspectiva;
- Contribuir para uma cidadania activa e consciente.

Associação 25 de Abril, 2008, 1

Centrando-nos, agora, no Programa de História para o 9.º ano de escolaridade do Ensino Básico, percebemos que este contempla uma parte significativa da História Contemporânea, chegando mesmo a abordar temas da História mais recente, nos dois últimos pontos do tema K, designado por: *As transformações do mundo contemporâneo* onde consta a temática *Portugal: do autoritarismo à democracia*. Como já tivemos oportunidade de chamar a atenção, não é fácil estabelecer uma linha temporal para separar os conteúdos que se podem integrar na História Contemporânea e quais os que já fazem parte de uma História do Presente.

No sentido que explicitámos anteriormente, incluiremos o estudo do *25 de Abril de 1974* na historiografia do presente, salientando que a sua abordagem está prevista quer no Programa (1991), quer no Currículo Nacional (2001).

O primeiro documento inclui a temática dentro do Tema 11:

---

<sup>38</sup> Sendo o publico alvo apenas os professores de História que pretendem progredir na carreira tendo em conta o artigo Art.º 5.º do Regime Jurídico de Formação Contínua para os grupos 110, 200 e 400 e o n.º 3 do Art.º 14º do mesmo documento para os grupos 200 e 400.

**Tema 11 - Do Segundo Após-Guerra Aos Anos Oitenta**

11.3 – Portugal: do autoritarismo à democracia

- A Revolução de Abril e o processo revolucionário.

E, o segundo inclui-a no tema K:

**Tema K - Do Segundo Após-Guerra Aos Desafios do Nosso Tempo**

K.3 – Portugal: do autoritarismo à democracia

- *A Revolução de Abril.*

Os objectivos gerais definidos no Programa para a aprendizagem, nesta temática, foram estabelecidos em função de três domínios: das atitudes e valores, das aptidões/capacidades e dos conhecimentos. A sua discriminação poderá ver-se no seguinte enquadramento.

**I – Domínio das atitudes e dos valores**

1 – Desenvolver valores pessoais e atitudes de autonomia

1.1. Adquirir hábitos de discussão e posicionamento crítico em relação à realidade social passada e presente

1.2. Desenvolver o raciocínio moral a partir da análise das acções dos agentes históricos

1.3. Responsabilizar-se pelas suas decisões

1.4. Desenvolver a sensibilidade estética e a criatividade

1.5. Desenvolver o gosto pela investigação e pelo estudo do passado

2- Desenvolver atitudes de sociabilidade e de solidariedade

2.1. Desenvolver o espírito de tolerância e a capacidade de diálogo em relação a outras opiniões

2.2. Cooperar na realização de trabalhos de equipa

2.3. Empenhar-se na defesa dos direitos humanos, manifestando atitudes de solidariedade em relação a outros indivíduos, povos e culturas

2.4. Interessar-se pela construção da consciência europeia, valorizando a identidade cultural da sua região e do seu país

2.5. Manifestar interesse pela intervenção nos diferentes espaços em que se insere, defendendo o património cultural e a melhoria da qualidade de vida

**II – Domínio das aptidões/capacidades**

1- Iniciar-se na metodologia específica da História

1.1. Seleccionar informação sobre temas em estudo

1.2. Distinguir fontes históricas do discurso historiográfico

1.3. Interpretar documentos de índole diversa (textos, imagens, mapas, diagramas)

1.4. Formular hipóteses de interpretação de factos históricos

1.5. Utilizar conceitos e generalizações, nomeadamente das áreas das Ciências Sociais, na compreensão de situações históricas

1.6. Realizar trabalhos simples de pesquisa, individualmente e em grupo

2 – Desenvolver capacidades de comunicação

- 2.1. Aperfeiçoar a expressão oral e escrita
- 2.2. Utilizar técnicas de comunicação oral, de organização de textos e de expressão gráfica
- 2.3. Elaborar sínteses orais ou escritas a partir de informação recolhida
- 2.5. Recriar situações históricas sob forma plástica ou dramática

### **III – Domínio dos Conhecimentos**

- 1 – Desenvolver a noção de evolução
  - 1.1. Caracterizar as principais fases da evolução histórica
  - 1.2. Identificar os grandes momentos de ruptura no processo evolutivo
- 2- Alargar e consolidar as noções de condicionalismos e de causalidade
  - 2.1. Compreender condições e motivações dos factos históricos
  - 2.2. Distinguir, numa dada realidade, os aspectos de ordem demográfica, económica, social, política e cultural, estabelecendo relações entre eles
  - 2.3. Compreender o papel dos indivíduos e dos grupos na dinâmica social
- 3 – Desenvolver a noção de multiplicidade temporal
  - 3.1. Localizar no tempo e no espaço eventos e processos
  - 3.2. Distinguir ritmos de evolução em sociedades diferentes e no interior da mesma sociedade
  - 3.3. Relacionar a história nacional com a história europeia e universal, destacando a especificidade do caso português
  - 3.4. Estabelecer relações entre o passado e o presente
- 4 – Desenvolver a noção de relativismo cultural
  - 4.1. Reconhecer a simultaneidade de diferentes valores e culturas

O Programa sugere, ainda, como clarificação dos conteúdos/ especificação de aprendizagens que os alunos, na abordagem da temática em causa “conheçam as razões que levaram sectores importantes das Forças Armadas a revoltarem-se contra o regime, em 25 de Abril de 1974, explicando o apoio popular a esse movimento e caracterizando o processo revolucionário que então se desencadeia” (Ministério da Educação, 1991, 78).

Para a leccionação são, ainda, propostas as seguintes estratégias/ actividades:

- “- Recolha pelos alunos de informações, quer em publicações quer junto dos familiares mais velhos, sobre o período em estudo, com vista à organização de um debate acerca de temas como o problema das liberdades (...);
- O visionamento de filmes documentais sobre o 25 de Abril e o processo revolucionário subsequente.”

Ministério da Educação, 1991, 79.

As experiências de aprendizagem gerais propostas no Currículo Nacional para a disciplina de História remetem ainda para o “contacto/estudo directo com o património histórico-cultural nacional e regional/local (...) com carácter de recolha, exploração e avaliação de dados” (Ministério da Educação, 2001, 91).

Convém, também, referir quais as indicações gerais do Ministério para a leccionação da temática em causa. Como antes assinalámos, uma das características marcantes do Currículo Nacional e do Programa de História é a ligação que se pretende estabelecer entre passado, presente e futuro, no sentido de o aluno compreender a sociedade actual através dos acontecimentos que nos guiaram até aos nossos dias. Outra característica é a articulação horizontal, ou seja a parceria com outras disciplinas ou áreas do mesmo ano de escolaridade, no sentido de mobilizar conhecimentos do saber histórico em contextos disciplinares.

No que se refere, em concreto, ao enquadramento do tema K, o Programa sugere a realização de um enquadramento no “panorama internacional, sublinhando inter-relações e contrastes” (Ministério da Educação, 1991,77). No entanto, sendo abordado apenas no final do Programa, e devido à extensão do mesmo, o período mais recente da História de Portugal (imediatamente antes e depois do 25 de Abril), é muitas vezes, sacrificado (Ministério da Educação, 1991b). Um período tão marcante como este que é, em simultâneo, um marco da História do nosso país, poderia ser encarado como um acontecimento de referência para o aluno (até porque muitos dos seus protagonistas ainda estão vivos) proporcionando-lhe esse contacto directo com a realidade histórica e a tão desejada aproximação do estudo da História. Lembre-se, aqui novamente, que os programas sugerem metodologias, que articuladas com os objectivos, mobilizem os conteúdos adquiridos de forma a proporcionar ao aluno experiências de aprendizagem significativas e que promovam o seu desenvolvimento pessoal e cognitivo.



## II Parte

### Estudo Empírico

---





## Capítulo 4

### Problemática e metodologia

---

“Quando se escolhe um paradigma, tomam-se decisões fundamentais para determinar as categorias de variáveis que cada um se propõe explorar e as relações que se têm em vista estabelecer.”

*Marcel Postic, 1979, 43-44.*

Uma vez concretizado o enquadramento normativo-legal e teórico do assunto que nos convoca na presente Dissertação – *Concepções, decisões e acção docente: integração do manual escolar de História no ensino da temática A Revolução de Abril* – passamos a apresentar, nos dois Capítulos que se seguem, o estudo empírico que empreendemos em ambiente escolar e as conclusões a que ele nos conduziu.

Assim sendo, no primeiro desses Capítulos – *Problemática e metodologia* – sistematizaremos o quadro conceptual que guiou a nossa investigação, delimitaremos o seu objecto e os objectivos; esclareceremos o tipo de estudo, bem como as fases que o concretizam, explicitaremos, ainda, para cada uma delas os procedimentos delineados, tratando com algum detalhe os instrumentos que construimos. No último Capítulo – *Apresentação e interpretação de dados* – a partir das opções metodológicas para a recolha e interpretação dos dados, apresentaremos para cada uma das fases da parte empírica e respectivos momentos, os resultados da nossa investigação.

#### **4.1. Delimitação do quadro conceptual**

Como pudemos perceber através da revisão da literatura, os estudos sobre o pensamento do professor e as suas relações com a acção, assumem uma importância significativa no quadro da investigação sobre o ensino que tem lugar em sala de aula, sendo que os resultados obtidos podem ajudar, por um lado, a compreender o desempenho docente e, por outro, a fundamentar a tomada de decisões pedagógico-didácticas.

Com base neste duplo argumento, sobretudo desde os anos oitenta, diversos autores têm reconhecido a importância de se investigarem as concepções do professor, bem como as suas implicações no desempenho docente, já que a análise em separado destes dois aspectos produz uma leitura limitada da realidade (Shavelson & Stern, 1981).

Considerando que os trabalhos decorrentes deste reconhecimento de carácter heurístico têm adoptado diversas linhas teóricas, explicitaremos aquela que escolhemos, no presente trabalho socorrendo-nos, para tanto, da diferenciação feita por Tochon (citado por Caria, 2000) entre:

- a linha de cariz psicológico-cognitivista, que se concentra em aspectos específicos da profissão relacionados com a racionalização da acção, designadamente, as concepções de ensino, o processamento de informação, a tomada de decisão, o planeamento da acção docente e as rotinas pedagógico-didácticas e (207);

- a linha de cariz histórico-reflexiva que se concentra em aspectos afectivos e contextuais da profissão, designadamente, as teorias implícitas e socialização no grupo, que permitem compreender a vivência pessoal e profissional (208).

Devemos esclarecer que o nosso trabalho se aproxima mais da primeira linha, já que pretendemos identificar, por um lado as concepções que os professores têm dos documentos curriculares e o uso que fazem deles no processo de tomada de decisão, no âmbito da planificação que realizam para, posteriormente, a compararmos com a sua acção em sala de aula.

Esta linha teórico-empírica articula-se com a perspectiva cognitivista da aprendizagem, no âmbito da qual se entende este processo como a

modificação da estrutura intelectual do sujeito não podendo, essa modificação ser encarada apenas do exterior, porquanto implica um processamento interno e, como tal, a participação do próprio sujeito na compreensão do conhecimento, do mundo e de si próprio (Proença, 1990).

De entre os diversos esquemas teóricos que procuram explicar esse processamento interno e intervir nele em termos educativos, de modo a optimizá-lo nas suas diversas componentes, destacámos no enquadramento teórico da nossa Dissertação o de Robert Gagné que nos guiará nesta parte empírica. Tal resolução justifica-se pelo facto de este autor ter proposto um esquema de ensino que permite orientar a preparação e implementação do trabalho docente. Partindo dos conteúdos, orienta a ordem pela qual devem ser ensinados, identifica os resultados de aprendizagem, bem como as condições para desenvolver as cinco capacidades humanas fundamentais (Gagné, 1977; 1987; Silva, 1983).

A noção de ensino e de aprendizagem que adoptámos encara, pois, o professor e o aluno como sujeitos cognitiva e comportamentalmente activos pressuposto em que assentámos a análise comparativa e estruturada dos processos de planificação e de acção docente em sala de aula. Em relação a estes, demos particular destaque ao *Manual Escolar*, porquanto se trata de um recurso que, em geral, os acompanha, conservando a sua centralidade nas práticas pedagógicas.

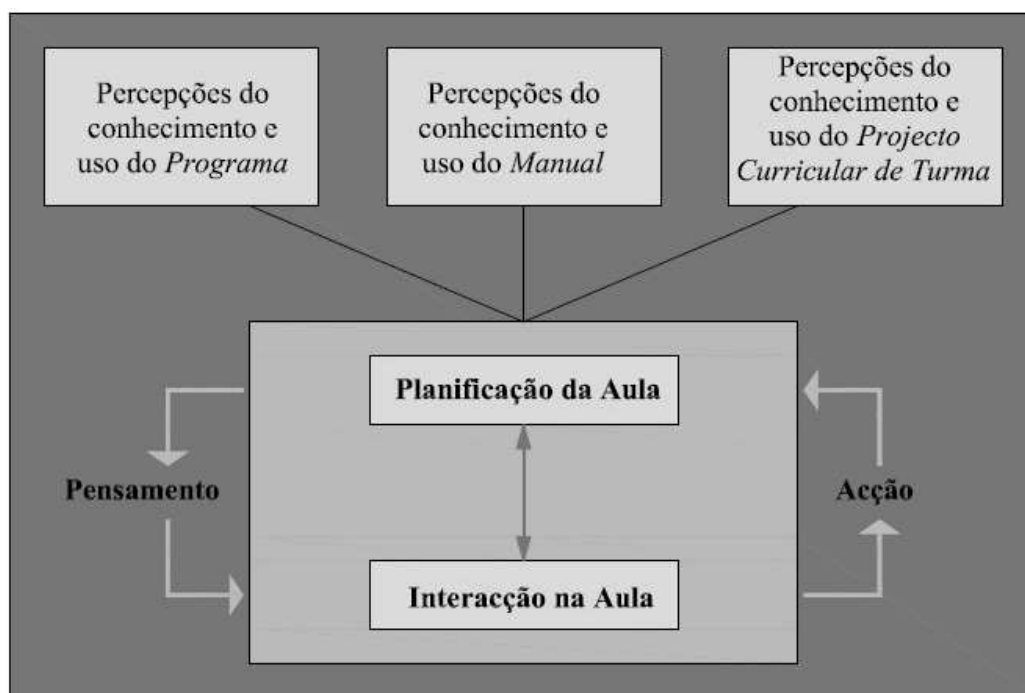
Centramos a investigação na área curricular disciplinar de História, por estar ligada à nossa licenciatura de base, escolhemos a temática *A Revolução de Abril* por várias razões, uma prende-se com o facto de querer investigar sobre o ensino da História de Portugal. Outra, por este ser um tema da história contemporânea que, ainda, está muito presente na memória de todos e é fundamental para perceber a evolução do nosso país. Tendo em conta que a maioria das escolas aproveita as comemorações desta data para fazer exposições e trabalhos com os alunos, tentamos perceber o que é que se passava dentro da sala de aula para aprofundar os conteúdos. Por último, o facto de não ter sido abordado na licenciatura suscitou a questão como será ensinado nas escolas básicas, quando os professores não o abordam na formação científica?

Optamos pelo manual *História Nove* por dois critérios: por ser um manual que várias escolas tinham adoptado, o que nos permitia trabalhar com o número de professores recomendado pela literatura e por ser o manual que trabalhamos no ano de estágio.

## 4.2. Objecto e objectivos de estudo

A partir do que foi exposto anteriormente e centrando-nos nos *professores de História do Ensino Básico que leccionam o 9.º ano de escolaridade e, muito particularmente, na temática “A Revolução de Abril”*, estabelecemos o seguinte **objecto** de estudo:

*Face às orientações curriculares da tutela para o ensino dessa temática – patentes no Currículo, no Programa e, também, no Manual – pretendemos, por um lado, conhecer concepções de professores acerca dessas orientações e, por outro lado, conhecer e relacionar decisões que tomam quando realizam a sua planificação escrita com carácter pré-activo e quando implementam o ensino em sala de aula, dando particular atenção à integração que fazem do Manual nesse processo (Figura 19).*



**Figura 19** – Esquema sintetizador do problema de investigação.

Para evitar interpretações incorrectas das noções que integram a formulação deste objecto ou distintas das que lhe são atribuídas no quadro teórico que adoptámos, consideramos conveniente esclarecê-las.

Designamos por **concepções**, os conhecimentos, as percepções e os juízos do professor que estão implicadas nas suas decisões profissionais (Sutcliffe & Whitfield, 1979; Borko & Shavelson, 1988; Shavelson & Stern,

1981; Clarck & Pertenson, 1990). Correlativamente, entendemos por **decisões** as escolhas que o professor faz com base nessas concepções e depois de ponderar diversas alternativas, as quais, seguindo um critério temporal, se manifestam nas planificações de carácter pré-activo e, posteriormente, na interacção (Shavelson, 1976; Shavelson & Stern, 1981; Clarck & Pertenson, 1990). Essas decisões recaem, entre outros aspectos, sobre os conteúdos a ensinar e sua organização, sobre as competências que o aluno deve desenvolver, a avaliação, as metodologias e os recursos educativos, e sobre a gestão do tempo e do espaço.

Para aferir estes aspectos curriculares, tomámos por referência as orientações provenientes da tutela para o ensino da temática, mais concretamente, as orientações que constam no *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais* para o 3.º Ciclo (2001) e no *Programa de História* para o 9.º ano de escolaridade (1991), que daqui para a frente designamos apenas por *Currículo* e *Programa*, respectivamente.

Feitos estes esclarecimentos, estabelecemos os seguintes **objectivos** para o nosso estudo (Figura 19):

**1. Identificar a percepção do conhecimento** que os professores têm das orientações plasmadas em documentos curriculares, relativas ao ensino da temática e o **uso** que fazem delas nos momentos de planificação escrita. Especificando:

- 1.1. Identificar a percepção do conhecimento e do uso das orientações constantes no *Programa*;
- 1.2. Identificar a percepção do conhecimento e do uso das orientações constantes no *Manual*;
- 1.3. Identificar a percepção do conhecimento e do uso das orientações constantes no *Projecto Curricular de Turma*.

**2. Comparar percepções:**

- 2.1. do **conhecimento** que os professores têm das orientações relativas ao ensino da temática plasmadas nos três documentos curriculares referidos (*Programa*, *Manual*, e *Projecto Curricular de Turma*) com as **percepções** do **uso** que fazem delas. Ou seja, comparar as percepções explicitadas em 1.1., 1.2. e 1.3.;
- 2.2. do **conhecimento** e do **uso** que os professores têm das orientações plasmadas no *Programa* e no *Projecto Curricular de Turma* com as **percepções** do

**conhecimento** e do **uso** do *Manual*. Ou seja, comparar as percepções explicitadas em 1.1. e 1.3 com as percepções explicitadas em 1.2.

**3. Identificar e classificar concepções** que professores têm das orientações curriculares para o ensino da temática. Especificando:

- 3.1.** Identificar e classificar concepções das orientações que constam do *Programa*;
- 3.2.** Identificar e classificar concepções das orientações que constam do *Manual*;
- 3.3.** Identificar e classificar concepções das orientações que constam do *Projecto Curricular de Turma*.

**4. Comparar concepções** que os professores têm das orientações relativas ao ensino da temática plasmadas no *Programa* e no *Projecto Curricular de Turma* com as **concepções** que têm do *Manual*. Especificando: comparar as concepções explicitadas em 3.1 e 3.2 com 3.3.

**5. Identificar e classificar decisões** que os professores tomam para ensinar a temática. Especificando:

- 5.1.** Identificar e classificar decisões de carácter pré-activo que os professores tomam quando planificam por escrito;
- 5.2.** Identificar e classificar decisões de carácter interactivo que os professores tomam em contexto sala de aula.

**6. Comparar** as **decisões** de carácter pré e interactivo. Especificando: comparar as decisões explicitadas em 5.1 e 5.2.

**7. Comparar a percepção** do conhecimento e de uso que os professores têm das orientações relativas ao ensino da temática plasmadas em documentos curriculares e as concepções que constroem acerca delas com as decisões de carácter pré e interactivo. Especificando:

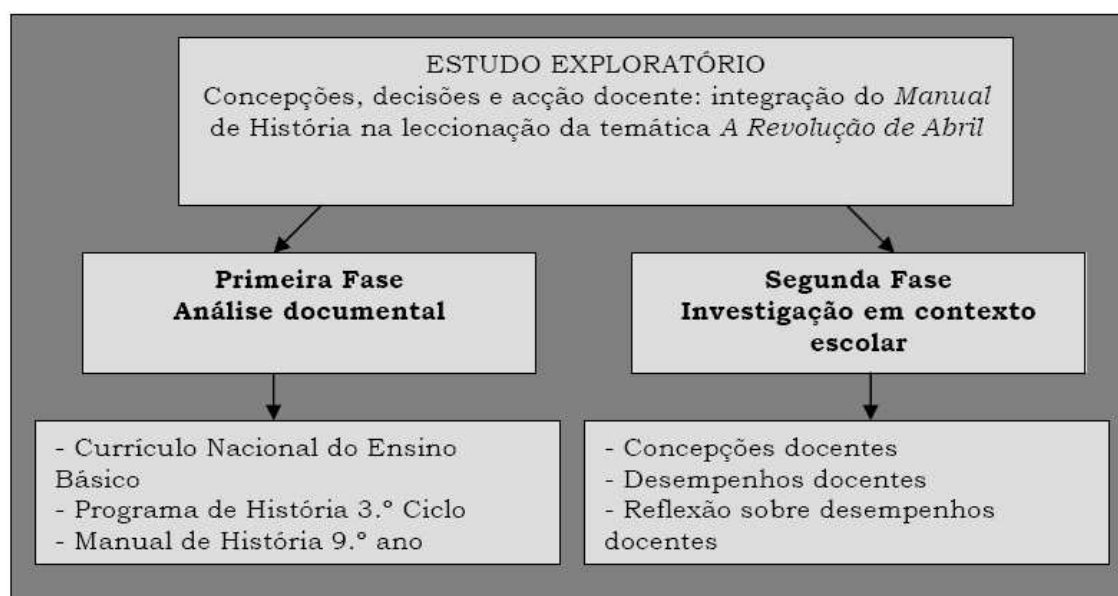
- 7.1.** Comparar a percepção do conhecimento e de uso que os professores têm das orientações plasmadas nos três documentos curriculares referidos com as decisões de carácter pré-activo;
- 7.2.** Comparar a percepção do conhecimento e de uso que os professores têm das orientações plasmadas nos três documentos curriculares referidos com as decisões de carácter interactivo.

**8. Comparar percepções** que os professores têm do seu desempenho em sala de aula e das decisões tomadas na planificação com os dados da observação directa.

### 4.3. Carácter do estudo e fases que o concretizam

Uma vez que, como tivemos oportunidade de explicar nos Capítulos 1 e 2, o objecto do nosso estudo não tem recebido particular atenção por parte dos investigadores, rareiam os trabalhos de carácter empírico que sobre ele se debruçam. Assim, não tendo encontrado esquemas de investigação já experimentados que, em sequência, permitam estruturar outros, para alcançar o esclarecimento dos objectivos enunciados no ponto anterior, entendemos que o mais correcto seria optar por um **estudo com carácter exploratório** que possibilitasse realizar um primeiro levantamento de dados susceptível de apoiar a continuação e aprofundamento do trabalho na mesma linha. Em concreto o nosso estudo integra uma vertente de análise documental e outra de investigação em contexto escolar.

Assim, são duas as fases que o concretizam: na primeira – **Análise documental** – procedemos à exploração conjunta das orientações curriculares relativas à temática escolhida, provenientes da tutela e que estão presentes no *Currículo* e no *Programa* e ainda no *Manual*; na segunda – **Investigação em contexto escolar** – acompanhamos o processo pedagógico-didáctico seguido pelos professores para leccionarem a temática, o qual inclui três momentos complementares (Figura 20).



**Figura 20** – Fases que concretizam o estudo empírico.



Um primeiro momento, que designámos por *Recolha de concepções docentes*<sup>39</sup>, concretizou-se numa entrevista aos professores participantes no estudo, e incidiu na percepção que referem ter do conhecimento das orientações curriculares e do uso que fazem delas, nas suas concepções a respeito dos mesmos três documentos, bem como nas decisões que tomam no

---

<sup>39</sup> Os professores foram questionados sobre as suas concepções em relação aos seguintes documentos: Programa; Manual e Projecto Curricular de Turma. O Currículo não foi incluído já que as suas orientações são de carácter geral.

momento da planificação escrita de uma aula. Um segundo momento, que designámos por *Recolha de desempenhos docentes*, concretizou-se na observação directa de uma aula de cada professor em que foi leccionada a temática. Um último momento, que designámos por *Reflexão sobre os desempenhos docentes*, concretizou-se numa segunda entrevista aos mesmos professores, após a leccionação da temática e que incidiu sobre as concepções docentes das decisões tomadas durante a implementação da planificação em sala de aula.

#### 4.4. Procedimentos metodológicos

A primeira fase – **Análise documental** – consistiu na observação conjunta das orientações curriculares explicitadas no *Currículo* (atendendo-se, particularmente, às orientações para o 3.º Ciclo do Ensino Básico), no *Programa* para o 3.º Ciclo do Ensino Básico (atendendo-se, em especial, às orientações para o 9.º ano de escolaridade) e num *Manual Escolar* de História para o 9.º ano de escolaridade (atendendo-se, de modo incisivo na temática *A Revolução de Abril*).

Tal análise implicou, numa primeira abordagem, a construção de uma grelha de dupla entrada – Grelha I.A – que nos permitiu registar, para cada um desses documentos, os seguintes aspectos: competências/objectivos traçados; conteúdos previstos; metodologias/experiências de aprendizagem; recursos indicados; e papel do professor e do aluno (Anexo I.A).

Numa segunda abordagem, para analisar de modo mais completo o tratamento da temática no *Manual*, construímos uma outra grelha – Grelha I.B – a partir dos princípios delineados por Gagné e dos critérios considerados relevantes na literatura para a apreciação deste tipo de recurso educativo (Anexo I.B). Tal grelha é constituída por três blocos: 1) identificação do *Manual*, que inclui o título; a editora; os autores; o ciclo de ensino e ano de escolaridade; outros materiais de apoio e o tema a ser analisado; 2) descrição e organização da temática, que inclui o número de páginas; a apresentação; a divisão em subtópicos; as fontes utilizadas e actividades propostas; e 3) análise de conteúdo, que faculta uma visão mais aprofundada da estruturação da temática e na qual se incluem os dois critérios considerados essenciais pelo autor que seguimos – *hierarquia de aprendizagens e eventos de instrução* – para conduzir qualquer acto de ensino. O primeiro reporta-se à identificação dos pré-requisitos necessários para apreender e compreender os conhecimentos estabelecidos para a leccionação da temática, bem como a sua hierarquização; enquanto o segundo agrupa em três momentos os nove eventos de instrução: *preparação* (captação da atenção dos alunos, descrição dos objectivos, relacionamento com o conhecimento anterior); *desempenho* (apresentação do tema, orientação da aprendizagem; propiciar o desempenho, dar *feed-back*); e *transferência do conhecimento* (aplicação/aumento da retenção e facilitar a transferência de conhecimento, avaliação).

A segunda fase – **Investigação em contexto escolar** – baseou-se no acompanhamento do ensino, respeitante a uma temática, nos momentos que enunciámos no tópico anterior.

Para obtermos informações no momento inicial – *Recolha de concepções docentes* – construímos a Entrevista I de cariz semi-estruturado, com base na *técnica de explicitação*, a qual deve desencadear o discurso do professor relativamente aos seus saberes práticos em tarefas específicas, ou seja deve levá-lo a verbalizar *o que sabe e o que sabe fazer* (Vermersch, 1996; Vermersch & Maurel, 1997).

Tal entrevista, contém dezassete perguntas, distribuídas por três grupos (Anexo II.A). O primeiro grupo é composto por nove perguntas: seis reportam-se à percepção do conhecimento e do uso das orientações curriculares relativas à temática e que constam do *Programa* – perguntas 1 e 2 –, do *Manual* – perguntas 4 e 5 – e do *Projecto Curricular de Turma* – perguntas 7 e 8; três reportam-se às concepções das orientações curriculares para a temática, constantes dos três documentos referidos – perguntas 3, 6 e 9. Para cada pergunta, o professor deve assinalar numa escala de 1 a 5 e, de seguida, justificá-la. O segundo grupo é composto por sete perguntas abertas que se reportam às decisões curriculares, que, por princípio o professor toma quando elabora as suas planificações a curto prazo – perguntas 10 a 16 inclusive. O terceiro grupo é constituído por uma pergunta aberta – pergunta 17 – que se reporta às decisões concretas do professor em relação ao *Manual*.

Para obtermos informações no segundo momento – *Recolha de desempenhos docentes* – recorreremos à observação directa de uma aula de cada professor participante destinada à leccionação da temática, para apurar o modo como nesse ambiente, articulava a sua planificação pré-activa com a interacção com os alunos, e, nesse quadro, quando e como recorria ao *Manual*.

Devemos esclarecer que organizámos tal estratégia de acordo com a perspectiva de Postic (1979, 20), que nos adverte para a necessidade da observação do desempenho docente ter de ser “fiel e sensível” às modalidades de comportamento do professor, princípio que seguimos na construção de duas grelhas.

Uma delas, a Grelha III.A, admite três entradas: *momentos de aula observados*; *decisões no decurso da aula* e *utilização do manual*. O seu preenchimento faz-se nas seguintes condições: a cada dez minutos, que constituem uma unidade temporal, foram registados os comportamentos verbais do professor que se reportam às suas decisões pedagógico-didáticas de carácter interactivo, onde destacamos *quando* e *como* o *Manual* era utilizado (Anexo III. A).

Para verificar a conformidade dessas decisões com as orientações curriculares averiguadas na primeira fase do nosso trabalho, construímos uma outra grelha, a Grelha III.B, que se estrutura em função dos princípios delineados por Gagné e que antes tivemos oportunidade de referir, sendo, portanto, homóloga da Grelha I. B (Anexo III. B).

Para obtermos informações no terceiro momento – *Reflexão sobre os desempenhos docentes* – construímos uma segunda uma entrevista dirigida ao professor após a leccionação da temática, com base na *Técnica de recordação estimulada* que consiste no registo de episódios de ensino, para posterior exploração na sua totalidade ou em parte, com base na recordação que o sujeito tem dela (Clark & Peterson, 1990).

Tal entrevista, incluiu sete perguntas abertas, distribuídas por dois grupos (Anexo IV. A). O primeiro grupo, homólogo do segundo da primeira entrevista é composto por seis perguntas que se reportam às decisões curriculares efectivamente tomadas pelo professor em interacção – perguntas 1 a 6 inclusive; o segundo grupo, por sua vez corresponde ao terceiro da primeira entrevista, é constituído por uma pergunta que se reporta às decisões concretas, efectivamente tomadas pelo professor em relação ao *Manual* – pergunta 7.

Passamos, então, a apresentar os procedimentos seguidos nesta segunda fase do nosso trabalho empírico:

### **Amostra**

Como referimos no Capítulo 2, o plano de estudo em causa, aponta para um número reduzido de sujeitos, uma vez que a sua natureza implica um

moroso trabalho de acompanhamento no terreno escolar e de levantamento de informação (Clark & Peterson, 1990; Shulman, 1989). Em particular, também, os estudos sobre o pensamento e/ou práticas dos professores de História apontam no mesmo sentido (Evans, 1990; Yeager & Davis, 1994).

Face estas recomendações metodológicas, seleccionámos seis professores de escolas do 3.º Ciclo do Ensino Básico do concelho de Coimbra que leccionam a área curricular disciplinar de História ao 9.º ano de escolaridade. Tal selecção assentou em dois critérios: adopção, nos agrupamentos de escolas a que pertencem, de um mesmo manual<sup>40</sup>; e aceitação por parte dos Agrupamentos de escolas e dos professores para participar.

Por variáveis que não podemos controlar, no final do estudo apenas quatro dos professores seleccionados colaboraram na investigação.

#### **Recolha e tratamento de dados**

Uma vez que o trabalho em causa requeria a nossa presença em escolas e em salas de aula, solicitámos autorização às seguintes entidades: *Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular*; *Comissão Nacional de Protecção de Dados*; Agrupamentos de Escolas e professores. De todas elas obtivemos parecer favorável (Anexo V. A e B).

Dado tratar-se de uma investigação em contexto escolar, à primeira entidade submetemos, como é exigido pelo Despacho n.º 15.847 de 23 de Julho de 2007, o projecto de investigação, bem como os instrumentos a utilizar; de seguida solicitámos à *Comissão Nacional de Protecção de Dados* autorização para efectuar a recolha dos dados em sala de aula. Por último, pedimos aos Agrupamentos de Escolas autorização para contactar os seus professores e a sua colaboração no estudo.

Recolhemos, em relação a cada professor, dados em três momentos distintos (um momento de entrevista, um de observação directa e um terceiro, novamente de entrevista), o que, tendo em conta o número de sujeitos, se traduziu em doze recolhas de dados no terreno.

---

<sup>40</sup> Trata-se do manual *História Nove*, editado pela Lisboa Editores.

O primeiro contacto com os professores teve como propósito apresentarmo-nos pessoalmente, reforçar o conteúdo da carta que lhe entregamos e na qual explicávamos em que consistia a sua participação, bem como identificarmos a altura em que iria ocorrer a leccionação da temática, que no *Programa* é uma das últimas. Pensámos pois, inicialmente fazer a recolha de dados no final do ano lectivo, no entanto, como os professores que connosco se disponibilizaram a colaborar consideraram tratar-se de uma temática muito importante, e para aproveitar os festejos do dia 25 de Abril, anteciparam-na. Desta maneira, a primeira recolha de dados foi efectuada nessa altura. A primeira entrevista foi, em todos os casos, efectuada no dia anterior à leccionação da temática, e a segunda realizada no intervalo a seguir à observação.

Para tratar os dados, obtidos nessas recolhas, recorreremos essencialmente à *Técnica de análise de conteúdo*, seguindo os procedimentos aconselhados por D'Unrug, (1974); Bardin, (1991); e Estrela, (1994).





## Capítulo 5

### Apresentação e interpretação dos dados

---

“Se as paixões se desencadeiam facilmente a propósito da formação dos professores, e se as opiniões chocam no decurso de discussões muitas vezes intermináveis e estéreis, os trabalhos objectivos e pacientes, as pesquisas rigorosas e difíceis são relativamente raras.”

*Gaston Mialaret, 1979, 7.*

Nas páginas que compõem este Capítulo apresentaremos os dados recolhidos nas duas fases do nosso estudo, que tivemos oportunidade de acabar de explicar, a que se segue a interpretação dos mesmos, socorrendo-nos, nessa tarefa, da revisão da literatura a que procedemos nos Capítulos 1, 2 e 3.

Começaremos por descrever a análise que realizámos das orientações patentes no *Currículo Nacional do Ensino Básico* atendendo especialmente às que se reportam ao 3.º Ciclo do Ensino Básico e à disciplina de História, no *Programa de História* para o mesmo ciclo de ensino, em particular as orientações para o 9.º ano de escolaridade e num *Manual Escolar de História* para o 9.º ano de escolaridade; a que se segue a análise das percepções e práticas docentes concernentes à temática *A Revolução de Abril* e a relação entre a planificação pré-activa e a interacção, seguindo os momentos que delineámos para concretizar esta fase.

Assim sendo, este Capítulo encontra-se estruturado em dois tópicos, correspondentes às fases enunciadas e respectivos momentos.

### **5.1. Primeira fase – Análise documental**

Como referimos no final do ponto 4.4. do Capítulo anterior, para sistematizarmos e compararmos as orientações curriculares relativas ao ensino da temática em causa, recorreremos à *Técnica de análise de conteúdo*, que num primeiro passo permitiu seleccionar a informação e que num segundo passo facultou a transposição para a Grelha I. A (Anexo I.A), instrumento que acabou por não se revelar muito adequado aos nossos propósitos, dada, nomeadamente, a complexidade dessas orientações, sobretudo das que constam no *Currículo* e no *Programa*. Por tal motivo, optámos por separar, nesta apresentação, as orientações difundidas nesses dois documentos das orientações constantes no *Manual*. Por último, procedemos à análise das orientações para o ensino/aprendizagem da temática, bem como a apresentação do tema no *Manual*.

#### **- Considerações acerca das orientações patentes no *Currículo* e no *Programa***

Um dos primeiros aspectos que realçamos é, então, a extensão de cada um destes documentos, que no caso do *Currículo* se traduz em dezasseis páginas de orientações gerais e dezoito páginas para o ensino da História em particular, e no caso do *Programa* em cinquenta e cinco páginas que incluem desde as orientações até aos conteúdos, metodologias, recursos e avaliação.

Onde, além disso, a informação se encontra apresentada de forma pouco operacional sobretudo, no que respeita às “competências” que em número muito elevado, se dispersam ao longo do texto. Acresce o hermetismo linguístico que envolve a informação, afectando a interpretação de expressões com diversos e equívocos significados na linguagem das ciências da educação, tudo isto, transforma a leitura e compreensão deste documento estrutural do Ensino Básico, sobretudo no caso do *Currículo*, num autêntico problema.

Se tivermos em conta que se trata de documentos que constituem a base do trabalho docente, a sua redacção deveria ser clara e objectiva, de modo que a discriminação por parte dos diversos professores que deles se servem fosse tendencialmente uniforme, não se distanciando daquilo que os decisores do *Currículo* oficial têm em mente para o ensino e a aprendizagem.

Por outro lado, quando procedemos a um paralelismo entre estes dois documentos percebemos, de imediato, que a sua construção assenta em **conceitos** distintos: o *Currículo* assenta no conceito de *competência*, enquanto o *Programa* assenta no conceito de *objectivo*. A questão que se põe, então, é ver até que ponto esta diferença conceptual se traduz nas opções curriculares propriamente ditas, bem como nos papéis atribuídos ao aluno e ao professor.

No sentido de averiguar esta questão, retomamos, a definição de *competência*, de que demos conta no Capítulo 1: trata-se de “uma noção ampla (...) que integra conhecimentos, capacidades e atitudes e que pode ser entendida como saber *em acção* ou *em uso*”. Assim, e no que respeita, à História, é enunciado um conjunto de competências específicas que dão prioridade ao “saber tácito do aluno”; e aos “métodos de organização da aprendizagem que possui e deve desenvolver”; chamando-se a atenção para a importância de se ter em conta o “seu meio envolvente” e para a importância de aplicar as competências adquiridas à “realidade social circundante” (Ministério da Educação, 2002, 9).

Em contrapartida, o *Programa* apresenta um conjunto de objectivos, traçados a partir das finalidades, que se prendem com os propósitos e o papel da área disciplinar e que se organizam em três categorias – atitudes/valores, aptidões/capacidades e conhecimentos –, sem que, em momento algum, seja referido o termo *competência* e “desenvolvimento de competências”, tal como estas são entendidas no *Currículo*.

Apesar destas diferenças, não podemos afirmar a existência de uma diferença substancial entre as *competências* e os *objectivos*, que constam nos documentos em questão, pois quando comparamos as finalidades patentes no *Programa* com as competências específicas traçadas no *Currículo*, apercebemo-nos de um ponto de convergência: ambas remetem para as metodologias de ensino-aprendizagem da História, e sublinham a aliança entre o “saber” e o “saber-fazer”, na terminologia do *Programa*, ou a importância de se trabalhar o “conhecimento em uso”, na terminologia do *Currículo* (Pacheco, 2003).

Contudo, se procurarmos perceber, de modo preciso, quais são as intenções de aprendizagem presentes nos dois documentos, constatamos o seguinte: no *Programa*, temos acesso ao conjunto e objectivos que devem conduzir o ensino, pelo facto de eles se encontrarem mais ou menos

sistematizados; já no *Currículo*, não nos é fácil, numa primeira leitura, identificar todas as competências, nem perceber bem quais as que se devem entender como nucleares. A nossa interpretação, e não podemos ir além dela, é que se pretende: dotar o aluno de meios que lhe permitam participar de forma activa e responsável na vida cívica; integrá-los na sociedade; estimular a auto aprendizagem de acordo com os seus interesses, gostos e vontades.

A maior dificuldade em conjugar estes dois documentos situa-se, contudo, nos **conteúdos**. Para o 9.º ano de escolaridade, as diferenças entre os dois documentos são notórias: enquanto o *Currículo* contempla três grandes temas, o *Programa* contempla quatro. Esta situação deve-se ao facto de o tema 12 – *Os desafios culturais do nosso tempo* – de carácter opcional, não constar na lista de conteúdos do *Currículo* para a área disciplinar de História.

**Quadro 5** - Articulação entre os conteúdos definidos para a História no 9.º ano de escolaridade constantes no *Currículo* e no *Programa*.

		<b>Documentos curriculares</b>	
		Curriculo Nacional do Ensino Básico (2001)	Programa de História (1991)
<b>Temas abordados em História no 9.º ano de escolaridade</b>	<b>I – A Europa E O Mundo No Limiar Do Século XX</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Hegemonia e declínio da influência Europeia</li> <li>• Portugal: da 1.ª República à ditadura militar</li> <li>• Sociedade e cultura num mundo em mudança</li> </ul>	<b>9 – A Europa E O Mundo No Limiar Do Século XX</b> 9.1 – Hegemonia e declínio da influência Europeia 9.2 – A Revolução Soviética 9.3 - Portugal: da 1.ª República à ditadura militar 9.4 - Sociedade e cultura num mundo em mudança
	<b>J – Da Grande Depressão À II Guerra Mundial</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A grande crise do capitalismo nos anos 30 (*)</li> <li>• Regimes ditatoriais na Europa</li> <li>• A II Guerra Mundial</li> </ul>	<b>10 – Da Grande Depressão À Segunda Guerra Mundial</b> 10.1 – As dificuldades económicas dos anos 30 10.2 – Entre a ditadura e a democracia 10.3 – A 2.ª Guerra Mundial
	<b>K – Do Segundo Após-Guerra Aos Desafios Do Nosso Tempo</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• O mundo saído da guerra</li> <li>• As transformações do mundo contemporâneo</li> <li>• Portugal: do autoritarismo à democracia</li> </ul>	<b>11 – Do Segundo Após-Guerra Aos Anos Oitenta</b> 11.1 – O Mundo saído da guerra 11.2 – As transformações do mundo contemporâneo 11.3 – Portugal: do autoritarismo à democracia  <b>12 – Os Desafios Culturais Do Nosso Tempo</b> Subtemas opcionais: <b>Subtema A</b> - O império da ciência e da tecnologia – conquistas e problemas <b>Subtema B</b> – Massificação e pluralidade na cultura contemporânea

Tendo em conta que o *Programa* (1991) é anterior ao *Currículo* (2001), pressupomos que a estruturação dos conteúdos que este apresenta, parte do que está delineado naquele. Assim, apesar de os conteúdos não estarem especificados por ano de escolaridade no *Currículo*, inferimos que os temas apresentados no Quadro 5 devem ser preferencialmente tratados no 9.º ano de escolaridade.

Tal facto, como já tivemos oportunidade de notar, dificulta a percepção daquilo que se pretende atingir em cada ano de escolaridade, no entanto apresenta uma lógica, quando observada do ponto de vista teórico do *Currículo*: se o professor deve organizar o ensino tendo em conta os gostos e necessidades do aluno, não tem sentido impor barreiras no final de cada ano lectivo, pois o que interessa, no final de ciclo, é que o aluno desenvolva as competências que o torna cidadão apto e capaz de se responsabilizar pelas suas próprias escolhas.

Voltando à estruturação dos conteúdos nos dois documentos, percebemos que o tema K do *Currículo* – *Do segundo após-guerra aos desafios do nosso tempo* – foi completamente reorganizado, tendo em conta o *Programa* que lhe é anterior, surgindo, primeiramente, o tema *As Transformações do Mundo Contemporâneo* e só depois o subtema referente à História recente de Portugal. Assumindo os programas de História uma forma tendencialmente cronológica, como referimos na componente teórica desta Dissertação, não tem sentido que se coloque o estudo de alguns conteúdos que fazem parte da abordagem deste tema, como a passagem da *Comunidade Económica Europeia* para *União Europeia* ou os problemas da globalização, sem antes ter encerrado a história do nosso país que ficou em suspenso na *Ditadura Salazarista*. Teria, a nosso entender, mais sentido, colocar a *Revolução do 25 de Abril* na sequência de todas as revoluções que são mencionadas no referido tema, como é aliás proposto no *Programa*.

Ainda no que se refere aos conteúdos incluídos no tema *A Europa e o Mundo no limiar do século XX* é de destacar a omissão de assuntos tão importantes a nível mundial como sejam, por exemplo, *Revolução Soviética*.

Atendendo ao elevado número de conteúdos que se estabelecem, quer num documento, quer no outro para o 3.º Ciclo e, mais concretamente, para o 9.º ano de escolaridade, em ambos se sugere ao professor que proceda à sua

gestão. O *Programa* refere, que devido à extensão que apresenta, “o número de aulas disponível em cada ano lectivo será sempre insuficiente se não se proceder a uma cuidadosa planificação a longo prazo das actividades pedagógicas...” (Ministério da Educação, 1991b, 7). Neste sentido, o *Currículo* vai mais longe, assinalando com um asterisco alguns temas que podem ser alvo de uma abordagem mais sucinta (Quadro 1).

No que ainda diz respeito a esta questão, neste último documento afirma-se que a passagem do aluno pela Educação Básica deve permitir-lhe “a aquisição de um certo número de conhecimentos e a apropriação de um conjunto de processos fundamentais mas não se identifica com o conhecimento memorizado de termos, factos e procedimentos *básicos*, desprovido de elementos de compreensão, interpretação e resolução de problemas” (Ministério da Educação, 2001, 9). No entanto, quando comparámos a articulação das competências específicas com as experiências de aprendizagem realizada neste documento, percebemos que a *compreensão*, a *interpretação* e a *resolução de problemas* são em grande medida deixadas de parte. Vejamos, de seguida, um exemplo disso.

Na competência específica *Compreensão histórica*, no vector da *temporalidade*, define-se (Ministério da Educação, 2001, 100):

- Identifica e caracteriza fases principais da evolução histórica e grandes momentos de ruptura;
- Localiza no tempo eventos e processos, distingue ritmos de evolução em sociedades diferentes e no interior de uma mesma sociedade, estabelecendo relações entre passado e presente e aplicando noções emergentes de multiplicidade temporal.

Para concretizar esta competência são recomendadas seis experiências de aprendizagem:

- 1 - Análise e elaboração de tabelas cronológicas cujos dados evidenciem ritmos de mudança de duração diversa (longa duração, média duração e curta duração) e que situem no tempo acontecimentos significativos de culturas e civilizações;
- 2 - Interpretação e construção de barras/frisos cronológicos paralelos para diversas culturas ou civilizações, verificando diferentes ritmos de evolução das sociedades;
- 3 - Elaboração de representações gráficas do tempo em que se registam diversos aspectos (guerra, política, aspectos sociais, etc.);

4 - Seriação, ordenação e comparação de factos, acontecimentos, situações, objectos ou processos através de quadros, mapas, gráficos, tabelas, etc., que proporcionem a explicação das noções de evolução e multiplicidade temporal;

5 - Organização de um glossário: utilização de conceitos e vocabulário de suporte às representações e construção de relações de temporalidade;

6 - Utilização de unidades de referência temporal, com ênfase para o milénio, século, quarto de século e década na ordenação de situações históricas concretas.

Face a este exemplo, parece-nos legítimo perguntar se não se estará, ao contrário do que se explicita, a apelar em primeiro plano para a capacidade de memorização? Na verdade o que nele se destaca é a análise simples e a comparação de dados básicos, o que as situa nos níveis mais elementares do desenvolvimento cognitivo. Assim, a estar presente a competência de *Compreensão Histórica* apresenta-se na sua versão mais embrionária. Entendemos que, para o 9.º ano de escolaridade, as actividades sugeridas deviam ir muito além da interpretação e construção de “frisos cronológicos” e de “glossários com vocabulário específico”, até porque se trata de actividades que estão presentes nos Programas dos 5.º e 6.º anos com a finalidade de despertar/motivar os alunos mais novos, no início de um novo ciclo de aprendizagem e de iniciá-los numa nova área curricular disciplinar.

Este e outros exemplos que poderíamos dar fazem-nos equacionar a possibilidade de ter havido um retrocesso em termos de implicação dos processos cognitivos, desde a publicação do *Programa* até à publicação do *Currículo*. Esta nossa conjectura assenta no levantamento que fizemos de verbos utilizados em ambos os documentos respeitantes às actividades de aprendizagem do aluno: no *Currículo*, são recorrentes expressões como “presta atenção”, “questiona”, “identifica”, “põe em acção”, “reconhece”, “utiliza”, “comunica”, “valoriza”, “promove”, “interage”; “exprime”, “planeia”, “confronta”, “pesquisa”, “selecciona”, “propõe”, “realiza”, “auto avalia”, etc.; no *Programa*, além de expressões como “pesquisa”, “reconhece”, “utiliza”, “comunica”, são usadas outras mais abrangentes e que remetem para níveis intelectuais mais exigentes e que se podem organizar por ordem de complexidade crescente, desde os mais básicos aos superiores como “compreende”, “relaciona”, “conhece” .

Em relação a esta última expressão, queremos deixar aqui uma nota que consideramos da maior relevância na actualidade, pois no *Currículo*, além de

ser uma expressão que se evita, ela surge de modo pouco claro. Na verdade, este documento não é explícito quanto ao que se deve entender por *conhecimento*, nem em relação ao tipo de conhecimento que se pretende que o aluno adquira. Diríamos que, não esclarecendo estes dois aspectos, se transfere o conhecimento para um segundo plano, de “recurso”, só tendo lugar *se e quando* colocado ao serviço da manifestação de “capacidades e atitudes”. Nesta medida, é-lhe omitido, ou negado, o seu valor intrínseco, restando-lhe um valor utilitário, opção que, sob o ponto de vista epistemológico e pedagógico, é muito discutível, uma vez que a aprendizagem não pode acontecer no vazio de conhecimentos.

Desta maneira, aceitando a relevância de se investir na “autonomia do aluno em relação ao conhecimento”, levando-o a desenvolver competências como “saber utilizar” e “procurar informação” (Ministério da Educação, 2001), não significa que se descuide a aquisição de conhecimentos, nem as competências que, para tanto, se requerem, como a *memorização* e a *compreensão* e que são reconhecidas como fundamentais para uma aprendizagem significativa sob o ponto de vista cognitivo (Gagné, 1977; Santos, 2000a). Na verdade, não se vê como poderá um aluno localizar ou construir um mapa-mundo sem ter, previamente, memorizado informação que lhe permita analisar, interpretar, etc.

Coloquemos a questão de outra forma: o ensino da História não pode deixar de envolver a memorização, que deve ser assumida explicitamente como uma competência a desenvolver, na medida em que é o ponto de acesso para outras competências, como a *compreensão*, a *interpretação* e a *resolução de problemas* que se pretendem presentes em todo o acto de ensino. Mas, também, não é apenas esta competência que deve ser desenvolvida, como já referimos, a *compreensão*, a *interpretação* e a *sistematização* são competências fundamentais na disciplina de História.

Por outras palavras, o domínio de competências deve ter sempre por base conhecimento susceptível de poder ser aplicado na vida pessoal e profissional e/ou para continuação/progressão na vida académica.

Retomando os verbos acima anotados, percebe-se, que tanto no *Programa* como no *Currículo* se apela enfaticamente a uma participação activa do aluno no processo de aprendizagem. Contudo, nessa participação, parece



destacar-se, pelo menos numa primeira abordagem, mais a dimensão comportamental (do fazer) do que a dimensão cognitiva (do pensar). Facto que se destaca nas experiências de aprendizagem a proporcionar ao aluno. Estas procuram envolvê-lo activamente na investigação histórica, através de trabalhos práticos de investigação, pesquisa sistematização de dados e apresentação das conclusões. A tónica destes trabalhos recai no tratamento de conteúdos que ajudem a desenvolver a formação cívica do aluno, numa perspectiva de conhecer e integrar a sociedade envolvente.

Uma vez que o ensino se centra na actividade do aluno afirma-se explicitamente no *Currículo* que o professor é um *orientador* desse trabalho, sendo que na operacionalização das competências gerais para concretizar o seu papel se utilizam expressões como “apoiar o aluno”, “organizar actividades cooperativas”, “proporcionar situações de aprendizagem”, “promover (...) actividades dirigidas à experimentação”, etc. (Ministério da Educação, 2001). Também no *Programa* se privilegiam estratégias de pesquisa, situações problema, debate, “organizadas em torno de actividades, abertas ou mais ou menos precisas, que os alunos levarão a cabo sob orientação do professor” (Ministério da Educação, 1991, 142). Tanto num documento como no outro, se assiste a um constante incentivo à exploração do meio social envolvente, como ponto de partida para exploração dos conteúdos, de modo que o aluno se venha a adequar ao mesmo.

Podemos concordar com o facto de se colocar o aluno no centro do processo de ensino/aprendizagem, desempenhando até um papel activo, de ser necessário levá-lo a conhecer a realidade circundante e de o preparar para se enquadrar nela. No entanto, a simples afirmação destes aspectos, tal como acontece nos documentos curriculares, não esclarece devidamente o modo como o professor deve actuar permitindo inúmeras interpretações. Na verdade, as propostas de actividades sugeridas nestes documentos promovem a realização de tarefas que envolvem o trabalho do aluno, a questão que se coloca é se essa actividade é apenas física ou também prevê a componente cognitiva?

As sugestões da tutela vão no sentido de se dotar os alunos de uma maior autonomia. No entanto, a falta de articulação entre as experiências de aprendizagem e os conteúdos, dificultam o trabalho do professor, já que não existe uma fundamentação teórica que o professor possa consultar de modo a

identificar quais as experiências que deve adoptar em detrimento de outras, no sentido de desenvolver uma determinada competência e/ou competências gerais e/ou específicas para um determinado tema/conteúdo.

Poder-se-ia argumentar, neste caso, que cabe ao professor optar pelas actividades e metodologias que mais se adequem aos alunos e às suas necessidades. Como tivemos oportunidade de ver esta afirmação tem toda a lógica do ponto de vista do trabalho docente, no entanto, o esclarecimento das propostas apresentadas ajudaria o professor na escolha de estratégia mais adequadas.

Ainda nesta linha de pensamento, nenhum dos documentos refere qual o número ideal de estratégias a utilizar ou quais as mais relevantes. Por exemplo, o *Programa* apenas refere que seria impossível adoptar todas as propostas do documento para todos os temas, cabendo ao professor a escolha das que mais se adequem aos seus propósitos e à sua turma, mas não refere quais as metodologias que são mais adequadas para cada tema.

Olhando para os recursos e metodologias propostos para a disciplina de História, parece-nos que se propõe, como refere Krus (2001), uma “aprendizagem de conteúdos historiográficos desligados de uma activa e significativa referência quer aos materiais que possibilitaram a sua enunciação, quer aos investigadores que inventariaram e para eles propuseram e experimentaram metodologias de heurística, crítica ou análise históricas” (p.164). Transformando a História num discurso sobre o passado sem vestígios e testemunhos reais e explicativos. A tão desejada ligação às metodologias de trabalho da História perde-se, assim, num discurso voltado para a simplificação do que é analisar, compreender e estudar História.

Parece-nos oportuno referir aqui, que os manuais de História, têm também, uma certa responsabilidade pela introdução do aluno nas questões referentes às fontes históricas, visto neles se encontrar o conhecimento histórico apresentado através dos diferentes tipos de fontes historiográficas. Estará nas mãos dos seus autores ultrapassar esta lacuna presente nos documentos normativo legais.

Deixamos, ainda, uma breve referência aos recursos que implicam as propostas enunciadas. Nomeadamente, atendendo à realidade da maioria das escolas, desprovidas de materiais para o elevado número de turmas que suportam. A pretensão de dotar todas as salas de aula do país, com

equipamentos informáticos e outros materiais que facilitem a diversificação de métodos de ensino, está longe de ser alcançada. Neste sentido, seria pertinente e justificada a indicação da utilização/exploração do manual escolar da disciplina, permitindo um contacto directo com diferentes tipos de fontes, onde se sugerem actividades diversificadas que apenas chegam ao aluno, muitas vezes, através dos manuais.

Não podemos dizer que o suporte teórico dos dois documentos que submetemos a análise seja completamente distinto. Efectivamente, em ambos se percebe uma forte orientação construtivista, se não vejamos: o *Programa*, assume claramente essa orientação ao explicitar que “as orientações [metodológicas] inscrevem-se numa concepção construtivista do processo de ensino-aprendizagem, enfatizando o papel do aluno na estruturação de aprendizagens significativas.” (Ministério da Educação, 1991, 142). Por sua vez, o *Currículo* organiza a aprendizagem por competências gerais (para todo o Ensino Básico) e específicas (para cada área curricular) definindo o perfil para o final de ciclo que o aluno deve desenvolver, seguindo de perto as indicações desta linha teórica.

### **- Considerações acerca das orientações patentes no *Manual***

Recordamos que o *Manual* seleccionado é composto pelos seguintes materiais: *Manual do aluno* (Diniz et al, 2004), *Livro de Actividades* (Diniz et al, 2004a), *Desenvolvendo Competências* (Diniz et al, 2004b) e *Livro do Professor* (Diniz et al, 2004c).

Neste ponto, centramo-nos, primeiramente, nas orientações do *Manual do aluno* (que passaremos a designar por *Manual*), chamando, em alguns passos, a atenção para a necessidade de as confrontar com as indicações facultadas no *Livro do Professor*.

Em termos de referenciais para o ensino-aprendizagem da História afigura-se-nos que essas orientações se apoiam nos pressupostos do *Currículo*, procurando não se distanciar das competências específicas que nele constam. De facto, os autores esclarecem, logo no início, que a noção de *competência* “(...) articula-se como o de *situação*. As competências traduzem-se na capacidade de mobilização dos recursos cognitivos – saber e saber-fazer,

noções e procedimentos, métodos e técnicas – para a resolução de situações, nomeadamente de situações-problema” (Diniz *et al*, 2004c, 18).

Face a uma certa vacuidade que o *Currículo* traduz, e que antes apontámos, os autores têm o cuidado de esclarecer no *Livro do Professor* que, no caso da História, tal noção não deve remeter imediatamente para um sentido utilitário do ensino, pois as competências preceituadas não se concretizam apenas num saber prático, dado que nesta área disciplinar o *domínio de conceitos e de hipóteses* são competências tão decisivas como a manipulação de uma *tabela cronológica*. Em segundo lugar, precisam a noção de *aprendizagens em situação*, referindo que devem ser “suscitadas pela realidade do presente e pela realidade do passado expressa nas fontes” (Diniz *et al*, 2004c, 19). Depreendemos, pois que os autores procuraram aliar o saber prático aos conteúdos/conhecimentos, facto que não se vislumbra nos documentos curriculares provenientes da tutela.

Numa tentativa de levar o aluno a perceber o que efectivamente se pretende dele, os autores apresentam no *Livro de Actividades* um esquema simplificado das competências específicas da História, elaborando um pequeno texto onde se explicita o sentido de cada uma, aspecto omissos no *Currículo* onde apenas se destaca a importância dos três grandes núcleos em que as competências se agregam e que são: *Tratamento de Informação/Utilização de Fontes e Comunicação; Compreensão Histórica e Comunicação em História*.

Exemplifiquemos com a primeira competência – *Tratamento de informação/utilização de fontes* – cuja explicação fornecida aos alunos é a seguinte:

Para conhecer os factos do passado – ou do presente – é necessário, em primeiro lugar, recolher sobre eles informações e, saber interpretar essa informação.

A informação relativa aos factos históricos é-nos dada pelas fontes, isto é, pelos documentos que constituem vestígios do passado. É a partir dessas fontes que o historiador constrói o conhecimento dos factos, utilizando um *método* rigoroso e servindo-se de *conceitos*, isto é, de ideias adequadas à sua interpretação.

É claro que não se pretende fazer de ti um historiador. Espera-se que sejas capaz, de forma simplificada de: (...).”

(Diniz *et al*, 2004a, 5).

O *Currículo* desdobra a competência, do seguinte modo:

• “Utilização da metodologia específica da história: participação na selecção de informação adequada aos temas em estudo; distinguir fontes de informação histórica diversas: fontes primárias e secundárias, historiográficas e não historiográficas (ficção, propaganda,...); interpretar documentos com mensagens diversificadas; formular hipóteses de interpretação de factos históricos; utilizar conceitos e generalizações na compreensão de situações históricas; realizar trabalhos simples de pesquisa, individualmente ou em grupo.

• Inferência de conceitos históricos a partir da interpretação e análise cruzada de fontes com linguagens e mensagens variadas (textos, imagens, mapas e plantas, tabelas cronológicas, gráficos e quadros)”.

(Ministério da Educação, 2001, 92).

No *Manual* clarifica-se o discurso com o intuito de esclarecer o que se pretende do aluno em relação a esta competência, em particular<sup>41</sup>:

- “Utilizar processos da metodologia específica da história tais como:
  - seleccionar informação adequada;
  - interpretar documentos de tipos diversos;
  - levantar hipóteses para explicar os factos históricos;
  - usar conceitos para interpretar e relacionar os factos.
- Realizar trabalhos simples de pesquisa”

(Diniz *et al*, 2004a, 5-6).

De seguida, para cada uma destas duas alíneas, especificam-se as metas que o aluno deve atingir no sentido de, por exemplo, interpretar documentos de diferentes tipos na área disciplinar em causa, e distingui-los.

As metodologias de ensino apresentadas no *Manual* seguem de perto a perspectiva da tutela, referindo-se que “são orientadas para a aplicação, num domínio concreto, das competências essenciais da história: utilização de fontes, compreensão histórica e comunicação” (Diniz *et al*, 2004c, 4). Deixa-se, no entanto, claro no *Livro do Professor* que as actividades sugeridas devem ser escolhidas pelo docente, podendo servir para trabalhos de pesquisa autónoma, em que se pretenda desenvolver a *problematização*, a *descoberta* e a *criatividade* do aluno.

Não é só com o *Currículo* que o *Manual* articula conteúdos e competências, mas também com o *Programa*. Efectivamente os seus autores,

---

<sup>41</sup> No *Livro do Professor* reproduz-se o texto do *Currículo* no que respeita às competências essenciais de História, limitando-se às competências apenas para o 3.º Ciclo.

denotam esta preocupação quando afirmam: “não deixar de se verificar, apesar das inovações introduzidas por aquelas propostas [CNEB, 2001], uma certa continuidade relativamente às orientações do antigo programa. E por entendermos que à revisão em curso faltava ainda definir o campo dos saberes que deverão ser objecto de aprendizagem, de uma forma mais adequada às pretensões de *flexibilidade curricular* e de *centração da acção pedagógica no desenvolvimento de competências*” (Diniz *et al*, 2004c, 3).

Do ponto de vista dos conteúdos, o *Manual* segue, para os temas e subtemas, a mesma organização e designações do *Currículo*, sendo que para concretizar os conteúdos de cada subtema recorre às orientações patentes no *Programa*. Um aspecto curioso, que remete para as incoerências entre os dois documentos provenientes da tutela, é a contemplação do tema *A Revolução Soviética* no *Manual* que, como já referimos, não consta no *Currículo* e que os autores integraram no conteúdo *A hegemonia e declínio da influência europeia*.

Se nos detivermos no sub-tema *K3*, onde se insere a temática que pretendemos analisar, apercebemo-nos que o *Manual* lhe dá uma organização diferente daquela que consta no *Programa*. Assim, mantém dois tópicos centrais – *A perpetuação do autoritarismo e a luta contra o regime e Portugal democrático* – mas retira o último – *a Revolução de Abril* – para o colocar nas actividades *Descobrir*. Pretenderam, talvez, os autores dar-lhe destaque, mas, a nosso ver, retiraram-lhe importância, já que, esta rubrica, não pressupõe a abordagem do professor em contexto sala de aula, mas sim a exploração individual ou colaborativa por parte dos alunos.

Os autores reconhecem, também, ter procedido “(...) a algum aligeiramento do volume de informação e ainda à actualização das rubricas respeitantes às transformações do nosso tempo”, procurando, assim, “(...) proporcionar, ao professor, uma maior flexibilidade de trabalho e, aos alunos, uma maior liberdade na construção do saber e na apropriação de *competências*” (Diniz *et al*, 2004c, 3).

Esta flexibilidade e liberdade do professor e do aluno é facilitada com a introdução nas páginas relativas aos conteúdos, de informações complementares como a definição de vocábulos, notas biográficas, ligações entre passado e presente, que permitem ter em conta diferentes tipos de abordagem, bem como os vários interesses e motivações do aluno. Por outro lado, os documentos históricos são apresentados não como ilustrações do

texto informativo mas como via mais alargada de inferência de conceitos e generalizações. Daí que as questões que os acompanham sejam abertas de modo a “(...) estimular e desenvolver competências de observação, interpretação e reflexão, numa perspectiva de descoberta e não de exercício ou de testagem de capacidades” (Diniz *et al*, 2004c, 4).

### **- Considerações acerca das orientações do *Manual* para a leccionação da temática**

Passamos a explorar a presença da temática no *Manual*, com apoio na Grelha I. A (Anexo I. A), estruturada de acordo com os parâmetros que seleccionamos para analisar os documentos curriculares da tutela.

Conforme antes referimos *A Revolução de Abril* inclui-se no sub-tema *K3 Portugal: do autoritarismo à democracia*, apresentado nas páginas *Descobrir*.

Para trabalhar os **objectivos**, apresentam-se, para cada sub-tema três questões orientadoras da aprendizagem, às quais o aluno deve conseguir responder no final. Para a temática em estudo a questão central é:

“De que modo a Revolução de 25 de Abril de 1974 lançou as bases do Portugal democrático?”.

(Diniz *et al*, 2004, 210)

Para concretizar este objectivo os autores dividiram o *Tema K* em três tópicos – *Perpetuação do autoritarismo e a luta contra a ditadura*; *a Revolução de Abril*; e *Portugal democrático* – que correspondem ao *antes*, *durante* e *depois* da *Revolução de Abril*.

Esta organização deixa perceber o lugar manifestamente secundário deste conteúdo, parecendo importar sobretudo o papel da *Revolução* na transição de um regime político para o outro. Daí que a abordagem escolhida obedeça a uma sequência tendencialmente cronológica que não prevê o aprofundamento de questões fundamentais na compreensão da temática, como: Porquê o descontentamento das *Forças Armadas*? Porque é que o *Movimento Revolucionário* é conhecido como *Movimento dos Capitães*? Porque é que surgiu a necessidade de se formar uma *Junta de Salvação Nacional* para

governar o país durante a transição de regimes? Quais eram os seus objectivos? Quem fazia parte desta *Junta* e porquê?

A sequência dos **conteúdos** proposta pelos autores do *Manual* assenta nos seguintes parâmetros: a) localização da *Revolução* no tempo e no espaço; b) descrição do processo revolucionário; c) identificação de algumas personagens; d) descrição da reacção da população ao movimento; e) identificação dos objectivos do *Movimento das Forças Armadas*.

A temática é apresentada com recurso a diferentes tipos de fontes: texto introdutório dos autores; excertos de crónicas de jornais e fotografias de época, nomeadamente da população que acudiu ao Largo do Carmo e dos tanques que se situavam perto deste local; poesia e um extracto do comunicado do *Movimento das Forças Armadas* transmitido pela rádio.

Para além da informação disponibilizada nestas páginas, os autores propõem, ainda, que o aluno aprofunde as suas aprendizagens através da pesquisa, para a qual sugerem: personagens opositoras ao regime do *Estado Novo*<sup>42</sup> e informações de carácter geral, disponíveis em recursos didácticos<sup>43</sup>.

As **actividades** propostas no *Manual*, com recurso a este tipo de fontes, pretendem desenvolver as competências 2 e 3 que enunciamos no ponto 1.2.1. do Capítulo 1:

“Encontras nestas páginas documentos que te dão o «ambiente» do dia 25 de Abril de 1974. Imagina que és um jornalista: escreve uma reportagem para o teu jornal, descrevendo a revolução nas ruas da cidade.

Recolhe mais informações sobre o 25 de Abril (...). Se o teu professor estiver de acordo, tu e os teus colegas podem realizar uma exposição e fazer um debate sobre o 25 de Abril e as suas consequências para Portugal e para os portugueses”.

Diniz *et al*, 2004, 227.

A organização dessas *actividades* deixa perceber a preocupação dos autores em manter uma graduação nas aprendizagens, segundo o princípio de dificuldade crescente. De facto, começa-se pela localização dos acontecimentos no tempo e no espaço, passando-se para o relato e para as personagens de destaque. Não se vislumbra, no entanto, uma preocupação em aprofundar as

---

<sup>42</sup> Bento de Jesus Caraça, Manuel Mendes, Casais Monteiro, Alves Redol, entre outros.

<sup>43</sup> Como o CD-ROM *25 de Abril, Uma aventura democrática* e o sítio <http://www.uc.pt/cd25a/>, do *Centro de Documentação 25 de Abril*.



razões da *Revolução*, nem dos acontecimentos centrais. Apesar da ligação com os conhecimentos prévios, através da sistematização feita nas páginas anteriores sobre o regime ditatorial, o modo de vida das populações, a situação do País e a crescente oposição que se fazia sentir, parece-nos relevante dar a conhecer ao aluno outros factos que condicionaram a *Revolução* como o descontentamento das *Forças Armadas*.

No fundo, o objectivo central que enunciamos atrás, vai ser concretizado nas páginas seguintes à apresentação da temática, onde se identificam as implicações que a *Revolução* teve para Portugal e para os portugueses.

Percebe-se que as **metodologias/experiências de aprendizagem** apresentadas no *Manual* passam essencialmente pelo “ensino pela descoberta”, de modo que o aluno assumia um papel activo, do ponto de vista do trabalho de análise, pesquisa e síntese de ideias, sendo eles próprios responsabilizados pelo tratamento e sistematização dos conteúdos e pela ampliação dos seus conhecimentos, de acordo com os seus interesses e gostos. Correlativamente, percebe-se que ao professor é atribuído um papel secundário, cabendo-lhe a orientação das actividades propostas.

Num segundo momento, a análise do *Manual* foi efectuada com base na Grelha I. B (Anexo I. B) estruturada de acordo com os princípios delineados por Gagné para a organização do ensino.

No primeiro conjunto de eventos – **preparação** – destacamos apenas que para *captar a atenção do aluno* os autores utilizaram, apenas questões básicas, como: “O que era o *Movimento das Forças Armadas*?” “Quem dirigiu as operações militares?” “Quais os objectivos do *Movimento das Forças Armadas*?” “O que aconteceu aos dirigentes políticos do regime deposto?” Propõe-lhe, de seguida, que resolva estas questões através da leitura e análise dos documentos apresentados.

Não abordamos aqui a *apresentação dos objectivos* e a *conexão com conhecimentos anteriores*, uma vez que elas são da mesma natureza das que acabamos de referir.

No segundo grupo de eventos – **desempenho** – a *apresentação do tema* é efectuada através de um parágrafo introdutório onde se colocam as questões

de motivação que vão guiar a procura de respostas, no sentido de conhecer os acontecimentos e consequências do dia *25 de Abril*. Na *orientação da aprendizagem*, para a análise dos documentos, o aluno é conduzido por questões e indicações para procurar mais informações fora do *Manual*, requerendo-se da sua parte um trabalho de pesquisa, análise e sintetização de conhecimentos. Neste sentido, procura-se *propiciar o desempenho* do aluno (terceiro evento de instrução). O último evento deste grupo, o *feedback*, restringe-se à exploração do documento 3 (página 227 do *Manual*) que remete o aluno, em caso de dúvidas, para uma página posterior, que ainda não foi explorada nem leccionada (página 231 do *Manual*), ou para actividades de desenvolvimento de competências em que se refere caber ao professor apenas a tarefa de autorizar ou não a realização das mesmas na aula.

Em relação à **transferência de conhecimentos**, na *aplicação/aumento da retenção e facilitar a transferência de conhecimento*, não encontramos, nestas páginas, tarefas susceptíveis de incrementar tal capacidade. Apenas, na ficha *Avalio os meus conhecimentos e competências* (situada no final do sub-tema), algumas questões poderão servir para aumentar a retenção e facilitar a transferência de conhecimentos, já que implicam o relacionamento dos diferentes conteúdos leccionados neste tema para chegar a algumas conclusões. Também o livro *Desenvolvendo Competências* através da análise de uma página de jornal do dia 27 de Abril de 1974, procura levar os alunos a relacionar acontecimentos e suas consequências.

Verificamos, ainda, na *avaliação* que ela é transversal à análise e exploração dos documentos, uma vez que todas as actividades implicam a resolução de questões, sendo possível afirmar que dá corpo a uma avaliação formativa. Por seu lado, a ficha de avaliação do *Livro de Actividades* é um elemento de avaliação sumativa, uma vez que se propõe averiguar quais os conhecimentos que o aluno, realmente, adquiriu da globalidade da temática.

O *Livro do Professor* sugere a organização das aprendizagens para cada temática apresentada no *Manual*, fazendo a seguinte proposta em termos de conteúdos:

- “A Revolução de 25 de Abril de 1974
  - O movimento militar e a adesão popular
  - As primeiras medidas da Revolução
  - A descolonização
  - A fase extremista do processo revolucionário
- (Diniz *et al*, 2004c, 58)

Para as competências a desenvolver exemplifica (Diniz *et al*, 2004c, 58):

→ Para o *Tratamento de Informação/Utilização de fontes*:

Utilizar procedimentos da metodologia específica da história:

- Seleccionar informação adequada aos temas em estudo
- Distinguir fontes históricas diversas
- Interpretar documentos escritos e iconográficos, distinguindo diferenças de posição sobre o mesmo assunto
- Formular a partir das fontes, hipóteses de interpretação dos factos históricos (por ex.: (...) as origens do MFA e as etapas do processo revolucionário do 25 de Abril; as consequências para os portugueses, da reconquista da liberdade e da institucionalização da democracia
- Realizar trabalhos simples de pesquisa sobre o tema desta unidade ou assuntos com ele relacionados”.

→ Para a *Compreensão Histórica*: no vector *temporalidade*:

- Identificar e localizar momentos importantes da evolução histórica (...) Revolução do 25 de Abril);
- Identificar o 25 de Abril como um momento de ruptura e de viragem histórica (Diniz *et al*, 2004c, 58).

Na dimensão da espacialidade apenas é prevista a aplicação de competências para as temáticas anteriores à leccionação da temática do 25 de Abril.

→ Para o vector *Contextualização*:

- Distinguir e inter-relacionar aspectos económicos, demográficos, sociais, políticos e culturais (ex.: (...) a adesão popular ao 25 de Abril; o agitado processo revolucionário de 1974-75 (...)

Como forma de desenvolver estas competências sugerem-se as seguintes experiências de aprendizagem: “exploração sistemática de documentos escritos e iconográficos, de mapas, gráficos e barras cronológicas. (...) Visionamento de um filme sobre o 25 de Abril, seguido do preenchimento da respectiva ficha de

leitura, previamente elaborada pelo professor e, eventualmente, de um debate sobre a *Revolução* e a adesão popular ao movimento revolucionário. Leitura/interpretação da 1.<sup>a</sup> página de um jornal do dia 27 de Abril de 1974. Elaboração de um trabalho de grupo sobre o 25 de Abril e o processo revolucionário. Eventualmente, realização de uma exposição na sala de aula com esses trabalhos. (...)” (Diniz *et al*, 2004c, 59).

Como materiais de suporte à exploração da temática é sugerida a exploração do filme *A hora da Liberdade*<sup>44</sup>. As fontes presentes no *Manual* são, genericamente, documentos escritos e iconográficos, na sua maioria da época. Apesar do rigor, riqueza e clareza da informação destes materiais, não há uma referência nem aprofundamento dos factos que fazem parte da temática. Por outro lado, a sua qualidade perde-se no meio de informações soltas que não seguem um encadeamento lógico. Além disso, um erro de numeração, certamente imprevisto, agrava a percepção desse encadeamento.

Antes de nos debruçarmos sobre a análise dos diferentes documentos, chamamos a atenção para o facto de não estar contemplado nesta apresentação o documento 3 da página 226, por já ter sido referido quando exploramos as actividades de pesquisa sugeridas. Vejamos, então com algum detalhe o tipo de orientações fornecidas ao aluno para estudar a temática:

1.º Passo: reproduzimos o parágrafo inicial, redigido pelos autores:

“Na madrugada de 25 de Abril de 1974, ao som da canção “Grândola Vila Morena”, de José Afonso, o Movimento das Forças Armadas (MFA\*), que conseguira a adesão das principais unidades militares, deu início às operações (planeadas e dirigidas pelo major Otelo Saraiva de Carvalho) que conduziram ao derrube do regime ditatorial e à sua substituição por um regime democrático. Sem grande resistência das forças leais ao Governo, todos os objectivos militares foram sendo tomados ao longo desse dia, com as populações na rua a vitoriarem os soldados e a colocarem-lhe flores nas espingardas. Foi a «Revolução dos Cravos», o Dia da Liberdade».

O que era o MFA? Quem dirigiu e executou as operações militares? Quais eram os objectivos do MFA? Que aconteceu aos dirigentes políticos do Regime deposto?”

(Diniz *et al*, 2004, 226)

Este texto reproduz as questões que os autores consideraram fundamentais para a introdução da temática, contudo, as questões colocadas

---

<sup>44</sup> É recomendada a exploração do filme através do roteiro de Leitura presente no *Livro de Actividades*.

inicialmente não têm aqui resposta, ainda que os alunos possam ser levados a pensar que sim. Se não, vejamos: ao perguntar-se quem dirigiu e executou as operações militares, depois de se afirmar que foi major Otelo Saraiva de Carvalho, não ficará a ideia incorrecta de que ele foi ele o único responsável por essas operações?

Quanto à sigla MFA um pequeno asterisco remete os alunos para o *Vocabulário* onde se encontra uma definição, a qual pode levantar algumas dúvidas, já que, se liga este movimento aos jovens oficiais, principalmente, capitães dos diferentes ramos das Forças Armadas, motivo pelo qual se conhece, também como *Movimento dos Capitães*. Sem fazer a distinção de funções que caberiam aos diferentes elementos militares segundo a sua graduação, o aluno fica sem saber quem é que, afinal, desencadeou a *Revolução* e quem é que garantiu a continuidade desta, depois de derrubado o regime. Isto porque em momento algum se faz referência à *Junta de Salvação Nacional*. Surgindo, apenas o nome dos generais que destacaram como “principais protagonistas do período revolucionário” (Diniz *et al*, 2004, 231).

2.º Passo: analisemos agora, a passagem para o Documento 1 – excerto de um jornal da época – que se segue ao texto introdutório.

<p><b>“1. A «Revolução dos Cravos» em marcha</b></p> <p>O País soube, ao princípio da madrugada, através do Rádio Clube Português, que as Forças Armadas haviam desencadeado um movimento contra o regime. <b>Mais tarde, um novo comunicado do Movimento das Forças Armadas informou que o movimento visa a libertação do País do regime que oprime desde o golpe de Estado de 28 de Maio de 1926. [...] O movimento militar pretendia também por fim às guerras na Guiné, Angola e Moçambique [...].</b></p> <p>Sabe-se que as forças militares revolucionárias [...] ocuparam os estúdios da Emissora Nacional [...], os quais deixaram de transmitir. Foram igualmente ocupados os estúdios da Radiotelevisão Portuguesa e os do Rádio Clube Português. Simultaneamente, era também cercada a área onde se situa o Quartel-General. Depois das 4 horas, e apenas através do Rádio Clube (que, entretanto passara a transmitir marchas militares) [...] foram lidas mensagens e apelos. [...]</p> <p>A população de Lisboa saiu à rua, em plena Baixa, no meio de indescritível entusiasmo [...]. Por todo o lado havia gritos de alegria, flores, cânticos e milhares de pessoas saudando os militares [...], subindo até para os carros de combate.</p> <p style="text-align: right;">Jornal <i>Diário de Lisboa</i>, 25 de Abril de 1974</p> <p>Para além da substituição do regime ditatorial por um regime democrático, que outro objectivo político foi anunciado pelo MFA?”</p> <p style="text-align: right;">(Diniz <i>et al</i>, 2004, 226)</p>
---

Sem qualquer indicação de como deve proceder à exploração da temática o aluno é colocado em frente a um conjunto de documentos cuja orientação é a simples numeração dos mesmos.

O Documento 1, revela detalhes que articulados com a informação do texto inicial podem ajudar o aluno a perceber o encadeamento dos acontecimentos. No entanto, a única questão que se coloca implica apenas compreensão literal de frases, ou seja, a resposta encontra-se facilmente numa parte do texto – que sublinhámos a cinzento no excerto – não requerendo a compreensão total do texto.

3.º Passo: mais uma vez, sem assegurar a transição e ligação de ideias passamos a apresentar o Documento 2 – fotografia de militares e civis no Largo do Carmo.



**“2. Largo do Carmo, em Lisboa, na tarde de 25 de Abril de 1974.**

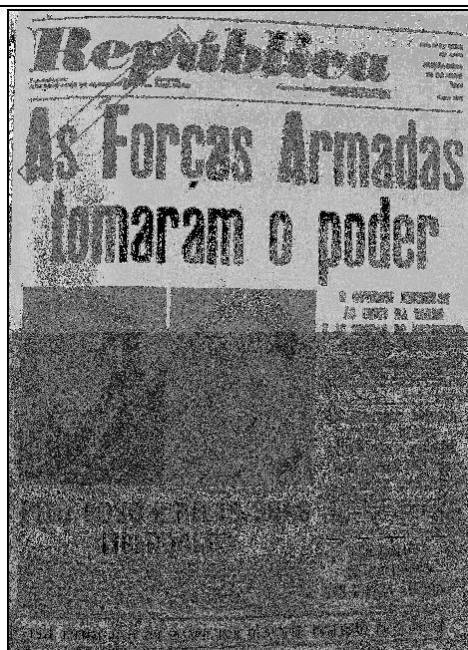
As tropas do MFA, comandadas pelo capitão Salgueiro Maia (foto mais pequena), cercam o quartel da Guarda Republicana, onde se refugia Marcelo Caetano. Ao fim do dia, o ex-Chefe do Governo e vários dos seus ministros rendem-se ao general Spínola, que se deslocou a este quartel.

Que conclusões podes extrair do facto de as populações aderirem tão prontamente e em tão grande número à Revolução de Abril?”

(Diniz *et al*, 2004, 226)

Coloca-se, aqui, uma questão que apesar de pertinente e de exigir, o relacionamento das informações do documento com conhecimentos anteriores, retira atenção à nova informação introduzida pelos autores.

4.º Passo: passamos à segunda página, onde encontramos o referido erro de numeração dos documentos. Optámos, assim, por apresentar os documentos da esquerda para a direita.



**“3. Jornal *República* de 25 de Abril de 1974**

Repara na frase impressa ao fundo da primeira página deste jornal. Que comentários te merece?

Identifica as duas figuras cujas fotografias são mostradas neste jornal (o doc. 4 da pág. 231, pode ajudar-te) e diz que papel desempenharam no período revolucionário.”

(Diniz *et al*, 2004, 227)

A primeira questão requer que o aluno relacione a queda do regime com a desapareção dos meios de censura. No entanto, a sua formulação não aponta directamente para este caminho. A segunda requer a identificação das personagens retratadas no jornal (General Francisco Costa Gomes e General António de Spínola) e referir o seu papel no período revolucionário.

Consideramos que o facto de se destacarem dois tipos de informação, sem uma posterior consolidação das ideias que veiculam, não permite uma compreensão e retenção dos conteúdos. Por outro lado, as personagens que se pede ao aluno para identificar não foram, ainda, tratadas, sendo, no entanto, remetidos para a página 231, onde podem encontrar informações sobre elas. Tendo em conta que o nome do Major Otelo Saraiva de Carvalho é único apontado anteriormente para a organização e desenvolvimento da revolução, o mais provável é que o aluno não seja capaz de identificar estas duas novas

personagens como elementos fundamentais para o desenrolar dos acontecimentos antes e durante a Revolução.

5.º Passo: outro Documento 3 mostra os tanques perto do Largo do Carmo rodeados por populares.



**“3. A revolução nas ruas da cidade.**

Populares rodeando um tanque do MFA, perto do quartel do Carmo, em Lisboa. Ao longo do dia 25 de Abril, a população da capital correu em massa a vitoriar os militares, acompanhando entusiasticamente as operações.

Escolhe, no documento 1, uma frase que testemunhe este ambiente.

(Diniz *et al*, 2004, 227)

Perante esta informação, pede-se ao aluno para escolher no documento 1 uma frase representativa do ambiente que se vivia nas ruas no dia *25 de Abril*. Assim, repete-se a ideia presente nos documentos 1 e 2 do apoio da população à *Revolução*, mas não se exploram e/ou consolidam outros conteúdos como a reacção das forças que apoiavam o Governo, a atitude dos revolucionários perante essa resistência, os acontecimentos desse impasse e o que é que aconteceu ao Chefe do Governo e aos seus apoiantes.

6.º Passo: por último, o Documento 4 reproduz algumas partes do comunicado do *Movimento das Forças Armadas* transmitido pela rádio na manhã do dia 25 de Abril.



#### “4. Restaurar a democracia

Considerando que, ao fim de treze anos de luta em terras de Ultramar, o sistema político vigente não conseguiu definir, concreta e objectivamente, uma política ultramarina que conduza à paz entre os Portugueses [...]; considerando o clima de total afastamento dos Portugueses em relação às responsabilidades políticas que lhes cabem como cidadãos;

O Movimento das Forças Armadas, que acaba de cumprir com êxito a mais importante das missões cívicas dos últimos anos da nossa História, proclama à Nação a sua intenção de levar a cabo, até à sua completa realização, um programa de salvação do País e de restituição ao povo português das liberdades de que vem sendo privado.

Proclamação do MFA, lida às 11h de 25 de Abril de 1974, através da Rádio.

Transcreve uma frase que demonstre que o MFA pretendia restaurar a democracia em Portugal.”

(Diniz *et al*, 2004, 227)

A questão que se coloca requer, mais uma vez, uma compreensão literal de frases e não uma compreensão total do texto. Sublinhamos a cinzento o local do texto onde se encontra a resposta a essa questão.

Parece-nos que o número de documentos apresentado no *Manual* para o trabalho do aluno é exagerado tendo em conta a exploração que deles é feita, e que a percepção do que foi a *Revolução* se perde no meio de imagens e textos que dificilmente constituem uma estrutura coerente. Estudos como o de Guernier (1998, citado por Choppin, 1999) mostram que os alunos sentem dificuldade em compreender os manuais que se organizam em dupla página pela difícil tarefa de relacionar a informação veiculada por fontes escritas e não escritas, sobretudo, como é o caso, se forem postos a trabalhar sozinhos ou em regime cooperativo sem ter tido acesso prévio a informação que lhe permita analisar os documentos, de modo a retirar deles o máximo proveito, sob o ponto de vista cognitivo.

A metodologia seguida, assenta sobretudo na aprendizagem pela descoberta, que coloca o aluno numa posição central de pesquisa e sintetização de conhecimentos novos que lhe permite abordar diversas questões, no entanto, como tivemos oportunidade de ver, nesta temática alguns aspectos fundamentais não foram prévia e devidamente explicitados.

No que se refere às **actividades** propostas para o desenvolvimento de competências, os autores propõem duas actividades:

### Actividade 1

“Encontrarás nestas páginas documentos que te dão o «ambiente» do dia 25 de Abril de 1974. Imagina que és um jornalista: escreve uma reportagem para o teu jornal, descrevendo a revolução nas ruas da cidade.”

(Diniz *et al*, 2004, 227)

Sem se darem indicações das regras de escrita de um texto do tipo referido (número de palavras, título, apresentação, tipo de reportagem, etc.) coloca-se o aluno perante uma tarefa parecendo requerer usar a metodologia do historiador, requer uma metodologia de jornalista.

### Actividade 2

“Recolhe mais informações sobre o 25 de Abril (através de livros, revistas da época, CD’s, autocolantes, fotografias, gravações sonoras, entrevistas a pessoas contemporâneas dos acontecimentos, etc.). Se o teu professor estiver de acordo, tu e os teus colegas podem depois realizar uma exposição e fazer um debate sobre o 25 de Abril e as suas consequências para Portugal e para os Portugueses. (...)”

(Diniz *et al*, 2004, 227)

De igual modo, o aluno é colocado perante uma tarefa sem orientações concretas do que deve ser a sua participação. No nosso entender, uma vez que o *Livro de Actividades* fornece informações sobre o método de trabalho utilizado em História, (nomeadamente para a apresentação de trabalhos escritos, filmados ou recolha de testemunhos orais) e que se parte do princípio que essas orientações estão de acordo com as actividades que são propostas no *Manual* deveria, também, estar presente a organização de exposições.

Quando direccionamos o olhar para as sugestões destinadas ao professor verificamos que os documentos constantes no *Manual* são praticamente esquecidos, propondo-se, agora, a exploração de uma página de jornal do dia 27 de Abril, o visionamento do filme *A hora da Liberdade* e a organização de um debate na aula. Ficamos, sem perceber a razão de se sugerirem metodologias diferentes para professor e alunos, ainda que possamos ter em conta que, na introdução das propostas de organização, os autores tenham alertado para que deve ser o professor a decidir quais as experiências mais adequadas à sua prática docente e à situação de aprendizagem da turma.

Atendendo ao exposto, podemos afirmar que o *Manual* procura seguir as linhas de orientação dos dois documentos curriculares provenientes da tutela que analisámos, fazendo uma articulação dos diferentes aspectos que neles constam. Procura, ainda, superar incoerências que estes documentos apresentam, quando considerados isoladamente e em conjunto, entre as competências específicas para o ensino da História e os conteúdos programáticos para o 9.º ano de escolaridade.

Nas **competências** a desenvolver os autores optam claramente pelo discurso do *Currículo*, deixando cair os objectivos enunciados no *Programa*. No que se refere aos **conteúdos** alguns aspectos são pouco claros, devido às diferentes sugestões de abordagem da temática. Do ponto de vista da organização do sub-tema segue-se o *Currículo*, o desenvolvimento do mesmo decorre, no entanto, da leitura do *Programa*. Em termos de **metodologias/experiências de aprendizagem**, os três documentos são concordantes ao propor actividades que se centram no trabalho de pesquisa realizado pelo aluno.

Seguindo a perspectiva de Gagné, podemos afirmar que o *Manual* está de acordo com os parâmetros por ele estabelecidos e que sintetizamos na Grelha I. B (Anexo I. B) apesar de, no que se refere à **preparação** os eventos de instrução: *descrição dos objectivos e conexão com os conhecimentos anteriores* não se encontram presentes. Os objectivos são enunciados de forma geral no início do sub-tema e a conexão com o conhecimento anterior é feita na primeira parte do sub-tema recuperando conhecimentos que foram leccionados no sub-tema J2. No segundo conjunto de eventos – **desempenho** – apenas a *orientação da aprendizagem* e a *propiciação do desempenho* não estão completamente de acordo com o que o autor defende. Sendo que como referimos o aluno não recebe informação do modo como deve proceder no estudo da temática e as actividades propostas não são as mais adequadas ao desenvolvimento de um desempenho activo do ponto de vista cognitivo. Por último na **transferência do conhecimento** salientamos a quase ausência de exercícios que permitam a *retenção/ facilitem a transferência de conhecimentos* e uma *avaliação* prevista apenas num momento final.

## **5.2. Segunda Fase – Investigação em contexto escolar**

Como referimos no ponto 4.4, dividimos o processo investigativo que constitui a segunda parte do nosso estudo em três momentos sequenciais e complementares, de modo que a apresentação dos dados recolhidos nesses momentos, de que agora nos ocuparemos, encontra-se também subdividida em três tópicos: recolha de concepções docentes; recolha de desempenhos docentes; e reflexão sobre os desempenhos docentes. Tal apresentação seguirá também a ordem e a essência dos objectivos enunciados no ponto 4.2.

Antes de procedermos à apresentação e interpretação desses dados chamamos a atenção para a composição e características da nossa amostra. Apesar de se limitar, pelos motivos já mencionados no ponto 4.4., apenas a quatro sujeitos do sexo feminino, trata-se de um grupo heterogéneo: uma professora tem 24 anos de idade e encontra-se a realizar o estágio curricular que permite ingressar na profissão; uma com 41 anos tem 18 anos de serviço e duas com idades de 52 e 48 anos têm, respectivamente 28 e 21 anos de serviço. Quanto ao local de trabalho, três leccionam em escolas públicas e uma em escola privada.

### **5.2.1. Recolha de concepções docentes**

Para o primeiro momento desta segunda fase, apresentamos os resultados da Entrevista I (Anexo II.A) em duas sequências. Na primeira sequência identificamos as percepções docentes do *conhecimento* e do *uso* das orientações curriculares patentes no *Programa*, no *Projecto Curricular de Turma* e no *Manual* (Objectivos 1, 2 e 3), e comparamos as concepções que têm do *Programa* e do *Projecto Curricular de Turma* com as do *Manual* (Objectivo 4). Na segunda sequência identificamos e classificamos as decisões pré-activas tomadas na planificação da temática (Objectivos 5.1 e 7.1).

**- Percepções docentes do conhecimento e uso das orientações curriculares patentes no Currículo, no Programa e no Manual**

Recorde-se que a Entrevista I (Anexo II. A) inclui dois tipos de questões: as questões que requerem o posicionamento do sujeito numa escala de 1 a 5, sendo 1 o valor mais alto e 5 o mais baixo; e as questões que requerem uma resposta aberta da sua parte.

Da análise dos dados referentes às perguntas 1, 2 e 3, que incidem nas *percepções que as professoras têm do conhecimento das orientações do Programa*, verificámos, que uma professora referiu conhecer muito bem essas orientações e duas consideraram conhecê-las bem. Na justificação, as três salientaram a necessidade profissional de estarem informadas sobre os propósitos da tutela para o ensino da História. Acrescentando uma delas estar bem familiarizada com as orientações, dado o longo tempo de serviço que possui e o facto destas se terem mantido mais ou menos inalteradas, com excepção da carga horária; outra professora refere que os manuais ao integrarem essa informação, facilitam o seu conhecimento e aplicação. A quarta professora afirmou não conhecer muito bem essas orientações, já que este é o primeiro ano que está a trabalhar com elas (Tabela1).

Percepções Respostas	Professora 1		Professora 2		Professora 3		Professora 4	
	Conhecimento	Uso	Conhecimento	Uso	Conhecimento	Uso	Conhecimento	Uso
1								
2								
3								
4								
5								

**Tabela 1** – Percepção do conhecimento e uso das orientações do *Programa*

Quanto ao **uso** que as professoras dizem fazer das orientações programáticas, duas referiram recorrer com menos frequência a elas, mas apontam motivos distintos: a professora 2 alegou que o seu longo tempo de serviço e a antiguidade das orientações lhe dispensam a consulta, uma vez que as conhece bem; por sua vez a professora 3 considerou que, como o *Manual* adoptado é da autoria de uma das responsáveis pelo *Programa*, as orientações são semelhantes em ambos documentos, preferindo usar, com

mais frequência, o primeiro. Referiu, ainda que, no caso de trabalhar com um outro manual, seria necessário consultar mais regularmente o *Programa*. Duas professoras referiram que essas orientações da tutela são muito vastas para o tempo lectivo disponível, sobretudo no 9.º ano, dado que os conteúdos de História para esta etapa de escolaridade despertam, em geral, nos alunos um grande interesse e curiosidade. Nesta ordem de ideias, a professora 2 afirmou “esquecer” tais orientações, procurando dar aos seus alunos uma perspectiva de História que favoreça a sua formação cívica e a participação crítica na cidadania. A professora 1 disse usar as orientações sobretudo quando planifica, porquanto na formação inicial não se tocam muitos aspectos constantes do *Programa*, que a consulta do próprio ajuda a superar (Tabela 1).

Tendo em conta estas justificações, os dados sistematizados na Tabela 1, que permitem comparar o *conhecimento* e o *uso* que cada professora faz das orientações do *Programa*, não nos surpreendem. Vejamos: duas professoras afirmaram conhecer bem essas orientações, mas disseram recorrer a elas com pouca frequência. A professora 1 referiu recorrer frequentemente a elas, apesar de ainda não ter um conhecimento amplo do documento. Apenas a professora 4 considerou conhecer muito bem as orientações e recorrer frequentemente a elas.

Quanto à *percepção do conhecimento das orientações presentes no Manual* (perguntas 4, 5 e 6), as professoras foram unânimes em declarar conhecem muito bem essas orientações, variando, no entanto, a sua justificação: uma professora afirmou que para trabalhar o *Manual* na sala de aula é necessário conhecê-lo; outra afirmou que conhecia muito bem este recurso porque participou na análise e selecção do mesmo; uma professora classificou-o como imparcial e como uma ajuda para estabelecer relações entre passado e presente; a última professora justificou o seu grau de conhecimento do recurso pelo gosto de estar informada (Tabela 2).

Percepções Respostas	Professora 1		Professora 2		Professora 3		Professora 4	
	Conhecimento	Uso	Conhecimento	Uso	Conhecimento	Uso	Conhecimento	Uso
1								
2								
3								
4								
5								

**Tabela 2** – Percepção do conhecimento e uso das orientações do *Manual*.

Já no que respeita ao **uso** das referidas orientações, as professoras deram respostas diferentes: a professora 1 considerou que nem sempre recorre a elas pelo facto de a organização dos temas obrigar muitas vezes a alterar a ordem proposta, e de alguns temas se apresentarem de forma simplificada. As professoras 2, 3 e 4 disseram recorrer ao *Manual* por concordarem com a perspectiva dos autores (Tabela 2).

Comparando os dados da tabela 2 podemos concluir que duas professoras apesar de conhecerem bem o *Manual* não recorrem frequentemente a ele e as outras duas usam-no com mais frequência.

A terminar a entrevista – pergunta 17 –, pedimos às professoras que descrevessem o modo como pensam utilizar o *Manual* na leccionação da temática. Os dados recolhidos indicam uma exploração bastante significativa das fontes que nele se apresentam: leitura e análise de textos informativos; exploração de todo o tipo de documentos (escritos e não escritos); e utilização dos recursos de consolidação dos conteúdos (Tabela 3). As professoras 1 e 2 afirmam recorrer mais à exploração dos textos informativos acompanhada da utilização dos documentos escritos, se bem que a professora 2 também refira pretender aproveitar a informação de documentos não escritos. Por sua vez, as professoras 3 e 4 deram mais ênfase à utilização e exploração dos documentos escritos e não escritos que o *Manual* possui.

## 5.2. Segunda fase – Investigação em contexto escolar

Professoras Utilização do Manual	Professora 1	Professora 2	Professora 3	Professora 4
Leitura e análise dos textos informativos	X	X		
Sublinhar informações relevantes dos textos informativos				X
Leitura e análise de documentos Históricos escritos	X	X	X	X
Leitura e análise de documentos Históricos iconográfico		X	X	X
Exploração de mapas, gráficos e tabelas		X		
Exploração de esquemas síntese			X	
Exploração de cronologias				X
Destacar personagens relevantes da sociedade da época	X			

**Tabela 3** – Previsão da utilização do *Manual* para a leccionação da temática

As professoras foram, ainda, interrogadas no âmbito da Entrevista I sobre o **conhecimento e uso das orientações do Projecto Curricular de Turma** (perguntas 7, 8 e 9). Em relação ao primeiro aspecto: todas referiram conhecê-las muito bem uma vez que colaboraram na sua elaboração, no entanto, perante uma temática que disseram despertar tanto interesse e que é frequentemente tema de exposições destinadas a assinalar, na Escola, a data da Revolução, apenas duas professoras fizeram referência ao *uso* dessas orientações como suporte necessário para preparar diferentes actividades. A professora 4 acrescentou, inclusive, recorrer a elas na preparação das aulas. Os *Projectos Curriculares de Turma* das turmas das restantes professoras não previram orientações específicas para esta temática (Tabela 4).



Percepções	Classificação	Frequência	Justificação
Conhecimento	Conheço Muito Bem	4	Porque participou na elaboração dessas orientações
			Não participando directamente teve conhecimento através da orientadora de estágio
Uso	Recorro Frequentemente	1	Sempre que prepara uma aula sente necessidade de rever alguns aspectos
	Não responderam	3	Não existem orientações para esta temática (2 sujeitos)
			Apenas recorreu para preparar a exposição dedicada ao tema.

**Tabela 4** – Percepção e justificação do conhecimento e uso das orientações do *Projecto Curricular de Turma*

Vejamos, agora como se articulam as informações até aqui apresentadas:

Percepções / Professoras	Programa de História		Manual Escolar		Projecto Curricular de Turma	
	Conhecimento	Uso	Conhecimento	Uso	Conhecimento	Uso
1	3	2	1	4	1	5
2	2	5	1	3	1	5
3	2	3	1	1	1	NR
4	5	5	1	1	1	1

**Conhecimento** – (1) Conheço Muito bem a (5) Não conheço;  
**Uso** – (1) Recorro Frequentemente a (5) Nunca Recorro; **NR** – Não respondeu

**Tabela 5** – Percepção do conhecimento e uso das orientações presentes nos diferentes documentos curriculares.

Todas as professoras conhecem melhor as orientações do *Manual* e do *Projecto Curricular de Turma* quando comparadas com o conhecimento do *Programa*. No entanto, todas recorrem com mais frequência às orientações do *Manual* do que às do *Programa* e do *Projecto Curricular de Turma*.

Atendendo aos dados da tabela 5 podemos concluir que o *Manual* é o documento curricular que as professoras conhecem melhor, seguido do *Projecto Curricular de Turma*. Sendo, também o mais usado na planificação da temática.

O *Programa* apesar do seu carácter normativo é o documento menos consultado no momento da planificação a curto prazo da temática.

### - **Decisões pré-ativas patentes na planificação da temática**

Quando questionados sobre a **frequência** com que costumam **leccionar** a temática ao 9.º ano de escolaridade (pergunta 10 da Entrevista I), as quatro professoras responderam que, tratando-se de um marco fundamental da História de Portugal, todos os anos procuram abordá-la, mas de forma, necessariamente, abreviada. Duas professoras destacaram que essa abordagem varia em função do número de aulas previstas no início do ano lectivo e do ponto onde se começa a leccionar a História no referido ano de escolaridade, visto que muitas vezes é necessário terminar no 9.º ano as temáticas do 8.º ano, sem as quais os alunos terão dificuldade em entender a época subsequente. Todas as professoras referiram a urgência de se alterar a ordem do *Programa* para que seja possível tratar a temática com o tempo e a dignidade que merece.

No que se refere à **planificação** da temática, propriamente dita, é possível constatar, em primeiro lugar, uma sintonia entre as professoras quanto aos principais *conteúdos* que os alunos devem adquirir, com destaque para: o “enquadramento político, económico e social da sociedade portuguesa da época”; o “relacionamento do descontentamento militar e populacional com a Guerra Colonial”; a “crescente oposição ao regime e as medidas para contornar esse descontentamento”; aos “objectivos da revolução e modo como se processou”. Além destes aspectos, a professora 2 referiu a importância de se tratarem os conceitos de *liberdade* (com responsabilidade), o *respeito*, bem como a *descolonização*.

No que respeita às *competências* que os alunos devem desenvolver com o tratamento da temática, duas professoras referiram as competências específicas delineadas para a área curricular de História que constam no *Currículo*. Uma professora disse trabalhar as dez competências gerais constantes desse mesmo documento e outra disse pretender que os alunos aprendam a valorizar a História do próprio país.

Para concretizar estas intenções, as professoras enunciaram as *experiências de aprendizagem* a que recorrem para ensinar a temática: leitura e análise de documentos de diferentes tipos recolhidos por si próprias e constantes no *Manual*; exploração do esquema síntese que este recurso apresenta; visualização de filmes/documentários e imagens alusivas aos

acontecimentos do dia 25 de Abril de 1974; diálogo com os alunos e debate de ideias; e, sempre que necessário, exposição/explicação de assuntos.

Em termos de *avaliação*, verificámos uma certa heterogeneidade de respostas por parte das professoras: uma referiu fazer avaliação oral; duas, referiram fazer avaliação formativa acompanhada da participação dos alunos e da elaboração de trabalhos de casa ou de um teste de avaliação sumativa; outra referiu fazer avaliação directa, através de uma grelha de observação completada pela apreciação de trabalhos de pesquisa realizados fora da sala de aula.

Todas as professoras entrevistadas previram para a leccionação da temática um *tempo* de 90 minutos.

### **5.2.2. Recolha de desempenhos docentes**

No segundo momento da segunda fase, procurámos identificar as decisões de carácter interactivo e o modo como as professoras utilizavam o *Manual* na abordagem da temática (Objectivos 5.2 e 7.2), tendo recorrido à Grelha III. A (Anexo III. A) para recolher os dados da observação e à Grelha III. B (Anexo III. B) para sistematizar a informação.

#### **- Decisões de carácter interactivo e a integração do *Manual***

Dispensamos, nesta parte, a apresentação dos dados da Grelha III.A (Anexo III.A), já que a Grelha III.B (Anexo III.B), que traduz a perspectiva de Gagné sobre a organização de um qualquer acto de ensino, reproduz a compilação dos mesmos.

Devemos começar por referir que no primeiro conjunto de eventos de instrução – **preparação** – as professoras recorreram a diferentes técnicas para *captar a atenção dos alunos* no início da leccionação da temática: duas usaram um filme no início da aula, a partir do qual desenvolveram os conteúdos. As outras duas professoras usaram documentos iconográficos para os mesmos efeitos. Uma delas serviu-se das imagens do *Manual* (documentos

2 e 3, páginas 226 e 227 respectivamente) e outra de imagens que recolheu noutros suportes.

No que se refere à *descrição dos objectivos*, três das professoras não apresentaram qualquer objectivo específico para a aula ou para a temática. Destaca-se, no entanto, a opção de uma delas em explicar aos alunos a razão que a levou a alterar a ordem dos conteúdos que o *Manual* apresenta e que se prende com a importância de eles conhecerem a História do país, principalmente, os marcos mais importantes como é o caso da *Revolução de Abril*. A professora 4 agiu de modo diferente: para além de enunciar os objectivos, levou os alunos a registá-los no caderno diário, bem como as páginas do *Manual* onde podiam encontrar informação referente aos mesmos.

Para estimular a *conexão com o conhecimento anterior* duas professoras recorreram à exploração dos materiais utilizados para a motivação dos alunos, através de perguntas e respostas. Uma dessas professoras serviu-se das imagens do *Manual* para introduzir e estimular os alunos no estudo da temática e situá-los nela. As outras duas professoras utilizaram métodos distintos para conseguirem essa ligação: uma serviu-se apenas da técnica de pergunta e resposta; a outra recorreu, de forma muito breve e expositiva, a alguns aspectos mais relevantes.

No segundo grupo de eventos – **desempenho** – e no que concerne à *apresentação do tema*, encontramos novamente discrepância nos métodos utilizados pelas professoras que usaram filmes como meio de motivação e as que não usaram. A professora 1 questionou os alunos sobre o conhecimento que tinham dos acontecimentos, após uma breve revisão da situação em que se encontrava o país, recorrendo para tanto, a um cartaz realizado por alunos da escola (de outra turma) para a exposição que se havia realizado em comemoração da data. A professora 4, por sua vez, apresentou o tema de forma expositiva, acabando por envolver os alunos num trabalho individual.

A *orientação da aprendizagem* é um dos eventos que apresentou mais uniformidade em termos de resultados: três professoras recorreram ao *Manual* como orientador, acompanhando a exploração de perguntas aos alunos. A professora 1 recorreu, apenas, ao questionamento directo dos alunos.

Para *propiciar do desempenho*, duas professoras recorreram ao debate de ideias baseado nos documentos escritos do manual. A professora 1 optou por uma orientação mais dialogada, explorando documentos escritos e

iconográficos que não se encontram presentes no *Manual*. A professora 3 solicitou um trabalho de pesquisa sobre personagens que estiverem directamente ligadas à Revolução.

Por último, como *feedback* todas as professoras mostraram uma preocupação em controlar o acompanhamento da aprendizagem dos alunos através de questões. Destacando-se as professoras 2 e 4 que, para além do questionamento, encaminharam os alunos para os documentos do *Manual*.

Para o terceiro grupo de eventos, designado por **transferência de conhecimento**, para a *consolidação dos conhecimentos* duas professoras apelaram a questões, as outras duas fizeram a consolidação de forma expositiva. Três das professoras procuraram estabelecer *conexões* entre o passado e o presente, e até com conhecimentos que teriam sido leccionados noutras disciplinas. A professora 4, perante o comportamento da turma decidiu realizar no final da aula duas questões de desenvolvimento, a responder por escrito e com base nos documentos do *Manual*.

Para finalizar, em termos de *avaliação*, todas as professoras recorreram à avaliação oral, apenas duas explicaram acrescentar outros trabalhos: a professora 3 indicou um trabalho de pesquisa; a professora 4 aproveitou as questões respondidas na aula para avaliação formativa.

Notamos, ainda, que nenhuma das professoras conseguiu leccionar a temática no tempo que tinha planificado (noventa minutos): a professora 1 chegou ao fim da planificação, no entanto, deixou pelo meio vários conteúdos por leccionar, pelo que não podemos dizer que a planificação tenha sido completamente cumprida; a professora 2 apenas conseguiu introduzir a temática e estabelecer a conexão com os conhecimentos anteriores; a professora 3 só mencionou a Revolução, no entanto avançou para os acontecimentos a que esta conduziu posteriormente; a professora 4 conseguiu leccionar a temática, mas de forma tão superficial que alguns aspectos ficaram por tocar. Estas constatações deveriam implicar, para todos os casos, o regresso a esta temática ou mais tempo para conseguir estabelecer correctamente ligações com o antes e o depois da *Revolução*, no entanto devido ao calendário estabelecido, tal não foi possível.

### 5.2.3. Reflexão sobre os desempenhos docentes

No terceiro e último momento da segunda fase, procurámos identificar as percepções que as professoras têm das decisões de carácter pré-activo e interactivo (Objectivo 8), com base na Entrevista II (Anexo IV.A), procurando, de seguida, estabelecer uma comparação entre as decisões de carácter pré-activo e interactivo (Objectivo 6), com base nessa entrevista e nos dados da Grelha III.B (Anexo III.B).

Recordemos que o objectivo da entrevista era questionar as professoras sobre o cumprimento da planificação que previamente tinham elaborado para leccionar a temática.

Devemos assinalar que as quatro mostraram alguma hesitação nas suas respostas, ainda assim foi possível apurar os dados que se apresentam na tabela seguinte e que mostra as suas percepções quanto ao cumprimento da planificação (Tabela 6).

Professoras Componentes do plano	Professora 1	Professora 2	Professora 3	Professora 4
Conteúdos	Sim	Sim	Não	Sim
Competências	Sim	Não Responde	Não Responde	Sim
Metodologias/Experiencias de aprendizagem	Não	Não	Não Responde	Sim
Recursos	Não	Não Responde	Não	Sim
Avaliação	Sim	Não	Sim	Sim
Tempo	Sim	Sim	Não	Sim

**Tabela 6** – Percepção do cumprimento da planificação

Três professoras consideraram ter abordado quase todos os aspectos presentes na sua planificação e a professora 4 considerou tê-los abordado todos.

Passando para um registo mais particular, e no que se refere aos *conteúdos* (pergunta 1), a professora 1 declarou ter leccionado aqueles que tinha previsto; já as professoras 2 e 3 declararam não ter conseguido leccioná-los todos, justificando que o tempo não era suficiente e já não teriam oportunidade de os retomar.

A questão em que as professoras se mostraram mais indecisas foi relativa ao desenvolvimento das *competências* (pergunta 2), sendo que duas não

responderam e duas responderam afirmativamente. As razões apontadas pelas professoras 1 e 2 relacionavam-se com imprevistos de ordem logística, que as fez perder tempo que seria preciso para concluir. A professora 1 considerou ter desenvolvido todas as competências, mas o facto de haver na turma um aluno invisual retardou a aula e algumas das competências só foram exploradas superficialmente. Recordemos que as professoras 1, 2 e 4 tinham referido na primeira entrevista ser sua intenção desenvolver as competências consideradas essenciais para a área disciplinar de História, contudo parece-nos que essa intenção esteve longe de ser concretizada. De facto, a primeira apontou que os alunos foram capazes de responder e participar na aula quando solicitados, o que para aquela turma, com problemas de indisciplina, era muito bom; a segunda afirmou que os alunos teriam concretizado algumas das competências que foram delineadas, mas não conseguiu particularizar quais; a professora 4 referiu que os alunos teriam adquirido alguns conceitos; identificado algumas personagens; e analisado acontecimentos como a *Guerra Colonial* e o *25 de Abril*.

Para as *metodologias/experiências de aprendizagem* (pergunta 3) apenas a professora 4 considerou ter recorrido a todas aquelas que estavam previstas na sua planificação, as restantes professoras não o conseguiram devido a problemas logísticos e por falta de tempo. Correlativamente, em termos de *recursos* (pergunta 4) a professora 4 foi a única que referiu ter usado todos os recursos que estavam previstos.

Na *avaliação* (pergunta 5) as professoras 1, 3 e 4 afirmam ter avaliado os alunos da forma que estava planificada. A professora 2 referiu não ter aplicado todos os métodos de avaliação, já que o teste de avaliação sumativa seria realizado noutra aula.

Quanto à questão do *tempo* (pergunta 6), apenas a professora 3 considerou não ter seguido o que estava planificado. Destaca-se o caso da professora 3 que inicialmente tinha planificado a leccionação da temática para uma aula de 90 minutos mas acabou por acontecer numa de 45 minutos mudança que implicou, obviamente, cortes nos conteúdos. A professora 4, ainda que tenha conseguido abordar todos os conteúdos planificados, referiu necessitar de mais tempo para fazer a consolidação de alguns temas com os alunos, nomeadamente a *Guerra Colonial* e o *25 de Abril*, já que foram tratados de forma muito superficial e em trabalho individual.

Por último as professoras foram questionadas sobre o uso que efectivamente tinham dado ao *Manual* (pergunta 7). Três professoras consideram tê-lo usado como estava previsto e uma considerou que não. A professora 1 referiu que o *Manual* acabou por não se adequar ao que estava preparado para aquela aula; a professora 2, mais uma vez, realçou o facto de o problema não estar neste recurso nem no modo como apresenta a temática, mas sim na falta de tempo e na extensão do Programa para este ciclo de ensino; as professoras 3 e 4 afirmam que retiraram do *Manual* todas as informações que pretendiam (Tabela 7).

Utilização do Manual Sujeitos	Professora 1	Professora 2	Professora 3	Professora 4
Leitura e análise dos textos historiográficos				X
Sublinhar informações relevantes dos textos historiográficos				X
Leitura e análise de documentos Históricos escritos		X	X	X
Leitura e análise de documentos Históricos iconográfico			X	
Exploração de mapas, gráficos, tabelas		X	X	
Exploração de esquemas síntese				
Exploração de cronologias				
Destacar personagens relevantes da sociedade da época				X

**Tabela 7** – Utilização do *Manual* para a leccionação da temática

Comparando os resultados aqui apresentados com os da tabela 3 percebemos que as professoras pretendiam utilizar este recurso em mais tarefas e de forma mais significativa, o que na realidade se revelou impossível. Das páginas do *Manual* dedicadas ao tema do *25 de Abril* os documentos em que as professoras mais insistiram foram no parágrafo introdutório e nas imagens 2 e 3 que representam a revolução nas ruas; de resto remeteram os alunos para a consolidação de conhecimentos (nos momentos de estudo) através da leitura e resposta das questões que acompanham os restantes documentos.

Apesar de as quatro professoras considerarem que para a *avaliação* adiantaram todos os elementos necessários aos alunos, os dados da nossa observação não nos permite corroborar esta percepção, sobretudo no caso das



professoras 2 e 3. Na verdade, a professora 2 previu a realização de um debate no qual a participação dos alunos seria objecto de avaliação, no entanto, como esta dinâmica acabou por não se realizar, tendo apenas acontecido momentos pontuais de diálogo para interpretação de alguns documentos, não se pode considerar que a avaliação tenha seguido o que estava planificado; no caso da professora 3, a avaliação seria levada concretizada no preenchimento de uma grelha de observação que não foi utilizada.

Vejamos agora os dados a que a nossa observação nos permitiu chegar: começamos por destacar na tabela 8 as conclusões a que chegámos para o cumprimento pelas quatro professoras das diversas componentes do plano. Estes dados devem ser cruzados com os da tabela 6.

Professoras Componentes do plano	Professora 1	Professora 2	Professora 3	Professora 4
Conteúdos	Não	Não	Não	Sim
Competências	Não	Não	Não	Não
Metodologias/ Experiencias de aprendizagem	Não	Não	Sim	Não
Recursos	Não	Não	Não	Não
Avaliação	Sim	Não	Não	Sim
Tempo	Sim	Não	Não	Não

**Tabela 8** – Dados da observação sobre o cumprimento da planificação

No que se refere à leccionação dos *conteúdos*, consideramos que apenas a professora 4 conseguiu tratar todos os aspectos planificados, ainda que, a temática da *Revolução* tenha sido trabalhada apenas e só pelos alunos de forma individual na sala de aula. Ponderámos a hipótese de incluir a professora 1 neste grupo, no entanto, a leccionação da temática não seguiu a ordem prevista e alguns aspectos não foram correctamente mencionados. Na verdade, a professora demonstrou algum desconhecimento da temática, acabando, mesmo, por cometer alguns erros do ponto de vista científico e conseguir responder a algumas dúvidas dos alunos.

Ainda no que diz respeito aos conteúdos, as professoras revelaram conhecer as orientações presentes em todos os documentos curriculares para a leccionação desta temática. No entanto, a observação das práticas docentes deixou-nos perceber algumas lacunas ao nível científico, nomeadamente, na transmissão de conhecimentos que se prendem com a integração e

encadeamento de factos (a preparação da *Revolução* não é focada por nenhuma das docentes; o descontentamento militar é apenas referido sem se identificarem os seus fundamentos; o papel da *Junta de Salvação Nacional* no contexto dos acontecimentos). Deste modo entendemos que o tratamento do tema foi feito de forma superficial, tendo-se destacado, apenas, o apoio da população à *Revolução*, o destino dos governantes depostos e as consequências a longo prazo.

Em termos das *competências*, as professoras demonstraram na primeira entrevista ter conhecimento das que constam nos documentos da tutela para o ensino da História, mas quando questionadas sobre as que pretendiam desenvolver com a leccionação da temática, percebemos uma certa confusão entre as competências específicas da disciplina e as gerais de aprendizagem para o Ensino Básico. Comparando estas respostas com as que deram na segunda entrevista, arriscamos dizer que existe uma descoordenação entre a orientação que imprimem ao seu ensino e as orientações ministeriais. Este facto é evidente quando, depois de enumerarem as competências específicas da História, as professoras não são capazes de especificar quais delas foram trabalhadas na aula.

Em termos de *metodologias/experiências de aprendizagem*, como podemos ver na tabela 8, apenas a professora 3 conseguiu pôr em prática todas aquelas que havia previsto. As professoras 1 e 2 confrontaram-se com problemas técnicos que não permitiram, no primeiro caso o visionamento do filme e, no segundo, a exploração de um CD-ROM. A professora 4, devido aos problemas de comportamento da turma, optou por colocar os alunos a responder de forma individual a duas questões estratégicas que não estavam previstas na planificação, mas que a professora preparou em casa previamente atendendo às características da turma. Analogamente, os *recursos* seleccionados na planificação pelas quatro professoras também não foram usados na sala de aula.

Passamos, agora, a comparar a acção docente pré-activa e interactiva seguindo as categorias estabelecidas por Gagné com os resultados da análise do *Manual*, presentes nas Grelhas I.B e III.B (Anexos I.B e III.B).

Na **preparação**, em termos gerais, destacamos o facto de a maioria das professoras não ter considerado necessário esclarecer os alunos acerca dos objectivos que pautam o ensino/aprendizagem da temática, bem como a

ênfase que deram à conexão com os conhecimentos anteriores, deixando no ar algumas dúvidas sobre a *Revolução* em si. De salientar que para a planificação, as professoras recorrem ao apoio do *Manual*.

Para o **desempenho**, no evento de *apresentação do tema* as professoras confluíram nas suas respostas ao atribuir à temática uma importância central no conhecimento da História de Portugal e no entendimento da sociedade actual. Porque entendem o *25 de Abril* como um marco da historiografia portuguesa, todas alteraram a ordem do *Programa* para conseguir leccioná-lo, mas, ainda assim, o tempo revelou-se escasso para uma abordagem mais completa.

Parece-nos que há um desajuste entre o que o *Manual* entende e destaca como fundamental para cada evento e o que as professoras pretenderam dos alunos. O *Manual* centra a temática na exploração individual ou em grupo e as professoras planificaram um ensino mais direccionado e trabalhado em conjunto na sala de aula, através da leitura e análise de documentos e de momentos de exposição/explicação.

Identificamos, também, algumas diferenças ao nível da *orientação da aprendizagem* e do *feedback* mais presentes no trabalho das professoras e mais diluídos na estruturação do *Manual*. O evento *propiciar o desempenho*, apesar de estar presente na acção das professoras e no *Manual*, dependeu do trabalho que cada uma realizou em sala de aula com os alunos e do modo como integrou o *Manual*. O mesmo se pode dizer para a *retenção e transferência do conhecimento*, presentes no último grupo de eventos – **transferência de conhecimentos**: tanto o *Manual* como as professoras procuraram estabelecer, em momentos adequados, ligações com o presente.



## Conclusão

---

“O maior interesse suscitado por certas épocas e por determinados temas não tem uma mera explicação científica, mas tem que ver também com razões de natureza política, social ou cultural.”

*Luís Reis Torgal, 1998, 13.*

A revisão da literatura que empreendemos deixou-nos perceber que os estudos sobre o pensamento do professor são fundamentais para compreender as decisões que toma nos diferentes momentos de ensino e a acção que delas decorre.

Em particular no caso da História, o modo como o professor encara a docência, a História enquanto ciência e o ensino da mesma poderá esclarecer determinadas decisões e desempenhos (Magalhães, 2002; Yeager & Davis, 1994; Galindo, 1997; Pagés, 1997), uma vez que estamos face a uma área disciplinar onde se debatem múltiplas questões relacionadas com o modo de alargar o conhecimento dos alunos acerca da realidade que os envolve, com o diálogo entre passado, presente e futuro, bem como entre o local, o nacional e o universal (Mattoso, 1999).

O nosso estudo inclui-se nesta preocupação de captar concepções que os professores de História têm das orientações da tutela relativas ao ensino de uma temática e do manual adoptado na sua escola e, complementarmente, de perceber se essas concepções têm impacto no modo como planificam e interagem com os seus alunos em contexto de sala de aula.

Procurámos, além disso, estudar as opções de ensino-aprendizagem patentes nesses documentos e a sua continuidade no trabalho do professor, adoptando, para tanto, como referencial a teoria de aprendizagem e memória de Robert Gagné.

Para concretizar o nosso estudo centrámo-nos na temática *A Revolução de Abril* pelo facto de ser um tema da História recente de Portugal, fundamental para perceber a evolução do nosso país e para perceber a nossa actualidade.

A recolha de dados, apoiada em diversos instrumentos que construímos para o efeito, decorreu sem incidentes significativos durante o período limitado de um ano lectivo, em escolas do Concelho de Coimbra que haviam adoptado o mesmo manual escolar, e envolveu quatro professoras, que prontamente se disponibilizaram a participar no nosso estudo.

Para tratar os dados recolhidos, socorremo-nos sobretudo da Técnica de Análise de Conteúdo, que nos permitiu extrair as conclusões que enunciamos de seguida.

Apesar do conhecimento que as professoras referiram ter das orientações curriculares para o ensino da temática, revelaram algumas hesitações nas suas respostas e nas explicações das mesmas, o que nos leva a pensar que sentem alguma dificuldade em articular e operacionalizar as diferentes orientações da tutela.

O *Programa* como documento proveniente da tutela para estipular os objectivos e conteúdos da disciplina é apontado pelas professoras como um suporte essencial para a planificação de qualquer temática, mas referem, de modo recorrente, que as orientações nele constantes se encontram desajustadas das novas exigências com que a disciplina se vê confrontada.

Por outro lado, não encontrámos diferenças substanciais entre aquilo que o *Programa* e o *Manual* preceituam e o que as professoras procuram transmitir aos alunos em termos de conteúdos. O mesmo acontecendo em relação às metodologias e recursos. Aqui salientamos o facto de alguns autores como Magalhães (2002) referirem que a quantidade de metodologias e recursos não parece ter relação com a abordagem de uma qualquer temática,

pois, o que realmente importará é o modo como o docente os encaixa na planificação e no trabalho com os alunos, fazendo com que os objectivos iniciais sejam concretizados.

Nos dados que apresentámos sobre o uso do *Manual* referimos ser este o recurso mais usado pelas professoras para planificar a temática, no entanto, estas não se sentem presas a ele no momento da interacção, conseguindo alterar o plano, de modo a adaptá-lo ao comportamento e necessidades da turma.

Atendendo, agora, aos eventos de instrução delineados por Gagné, apurámos na nossa análise que aqueles que surgem com mais frequência no *Manual*, nas planificações realizadas pelas professoras, bem como no seu desempenho são os seguintes: a *conexão com os conhecimentos anteriores*; a *apresentação do tema*; *dar feedback*; *aumentar a retenção e facilitar a transferência de conhecimentos* e a *avaliação*.

Parece-nos importante referir que a *descrição dos objectivos*, apesar de estar presente no *Manual*, é realizada de forma muito sucinta e não prevê esclarecimentos para a temática em si. Quanto às professoras, como tivemos oportunidade de observar, não denotaram uma preocupação em esclarecer os alunos neste aspecto, o que se nos afigura como uma menos valia já que, como referimos na primeira parte desta Dissertação, quando informados dos resultados que se espera deles os alunos conseguem empenhar-se mais e alcançar melhores resultados de aprendizagem.

Chamamos à atenção, para o facto de a análise de só um *Manual* e do acompanhamento de apenas quatro docentes, no âmbito de uma única temática não nos permitir proceder a uma generalização dos dados. Ainda assim, os resultados a que chegámos situam-se na mesma linha de estudos anteriores e vão no sentido de investir nesta área de investigação para se clarificar não só o processo de decisão docente, mas para se esclarecer e fundamentar algumas questões relativas à didáctica, à formação inicial de professores de História ou, mesmo, à elaboração dos manuais escolares.

Deste modo, atendendo à revisão da literatura e às conclusões a que o nosso nos permitiu chegar, avançamos com algumas sugestões na elaboração e utilização dos manuais e na planificação e práticas docentes.

Para a elaboração e utilização dos manuais, consideramos relevante que estes recursos:

- abordem os diferentes temas de forma, tanto quanto possível, aprofundada, devendo o professor ponderar muito cuidadosamente a escolha daqueles que tratará de forma superficial e aprofundada. No que respeita às metodologias que neles se sugerem, cabe ao professor seleccionar e/ou adaptar aquelas que mais de acordo estão com os propósitos e o contexto de ensino e aprendizagem;

- incluam diferentes fontes devidamente identificadas e articuladas com os textos informativos. No caso de se incluírem questões de orientação para exploração dos documentos, é fundamental sublinhar os aspectos que questionem os alunos sobre a compreensão da totalidade do documento;

- proponham actividades de aprendizagem que permitam ir mais além do que aquilo que está explanado no manual.

Para a planificação e práticas docentes, consideremos relevante que o professor:

- dê uma atenção redobrada à selecção dos manuais, verificando se a sua organização e metodologias se ajustam aos conteúdos e objectivos que se pretende concretizar, se os documentos escolhidos são adequados para cada tema, se são claros e se permitem um trabalho consistente no plano cognitivo;

- estructure planos de unidades e/ou de aulas com base em esquemas testados, como é o caso do modelo de Gagné, e que possibilitem a articulação entre os conteúdos científicos e objectivos pertinentes, com recurso a metodologias de aprendizagem adequadas;

- informe os alunos dos resultados a que se pretende chegar e dos caminhos que se vão percorrer para os alcançar, orientando-os e dando-lhes *feedback* adequado durante o percurso de aprendizagem.

A finalizar, diríamos que nos parece ser de grande relevância prosseguir a investigação que levámos a cabo, tomando a liberdade de apontar as seguintes vias:

- observar o desempenho docente, em períodos de tempo mais alargados no sentido de perceber, de modo mais preciso, como é que os pensamentos do



professor, nomeadamente, o conhecimento prévio que tem dos alunos, influenciam a planificação e o desempenho em sala de aula;

- apurar rotinas de ensino que os professores usam em sala de aula e verificar a sua validade, em termos de resultados de aprendizagem;

- comparar o programa de formação inicial de professores de História com os programas de História para o *Ensino Básico* e *Secundário*, no sentido de averiguar a adequação dessa formação às exigências do desempenho docente;

- identificar os temas em que os professores sentem mais dificuldade e comparar os programas de formação contínua no sentido de averiguar os caminhos susceptíveis de superar essas dificuldades;

- analisar os manuais, de modo mais alargado e detalhado, no sentido de apurar a sua compatibilidade com as orientações da tutela e de identificar como é que os documentos que neles se reproduzem são interpretados pelos professores e alunos e que tipo de informação transmitem;

- identificar as metodologias indicadas nos manuais e avaliar o seu impacto na aprendizagem dos alunos.



## Bibliografia

---

---

- Appel, M. (2002). *Manuais escolares e trabalho docente. Uma economia política de relações de classe e de género na educação*. Lisboa: Didáctica Editora.
- Ariès, P. (1994). Uma Nova educação do olhar. In P. Ariès; G. Duby; E. L. R. Ladurie & J. Le Goff. *História e Nova História*. Lisboa: Teorema.
- Barca, I. (1995). Aprender História, Reconstruir o Passado. In A. Carvalho, (Org.). *Novas Metodologias em Educação*. Porto: Porto Editora, pp.329-348
- Barca, I. (2001). Concepções de adolescentes sobre múltiplas explicações em História. In I. Barca (Org). *Perspectivas em educação histórica*. Braga: Universidade do Minho, pp 29-43.
- Bardin, L. (1991). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bebiano, R. (2003). Temas e problemas da História do Presente. In J. d' Encarnação (Coord.). *A História Tal Qual Se Faz*. Lisboa: Edições Colibri, pp. 225-236.
- Beck & Mckeown (1994). Outcomes of History Instruction: Past-up accounts. In M. Carretero & J F. Voss (Eds.), *Cognitive and Instructional processes in History and the Social Sciences* (pp. 237-256). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Bento, M. C. L. (1999). Concepções de alunos e professores sobre o manual escolar de Língua Materna. In R. V. Castro *et al* (Org.), *Manuais Escolares: estatuto, funções, história*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, pp. 111-120.
- Bloch, M. (1998). *História e Historiadores*. Lisboa: Teorema.
- Borges, E. S. (1992). Para a história do ensino da história de Portugal: análise dos programas de ensino secundário (1910/1968). *1.º Encontro Sobre o*

- Ensino da História*. Comunicações. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian Fundação.
- Borko & Shavelson (1988) Especulaciones sobre la formación del profesorado: recomendaciones de la investigación sobre procesos cognitivos de los profesores. L. Villar Angulo (Ed.). *Conocimiento, creencias y teorías de los profesores*. Alcoy: Marfil, 259-275.
- Brincones Calvo, I. & Gonzales Martinez, M. (1999). Tipo de procesamiento que favorecem las preguntas de los libros de texto. In R. V. Castro *et al* (Org.), *Manuais Escolares: estatuto, funções, história*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, pp. 121-138.
- Brito, A. P. (1999). A problemática da adopção dos manuais escolares. Critérios e reflexões. In R. V. Castro *et al* (Org.), *Manuais Escolares: estatuto, funções, história*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, pp. 139-148.
- Caldeira, A. M. (1995). A história do presente e o seu ensino. O exemplo do 25 de Abril. *Vértice*, II Série, n.º 64 Janeiro/Fevereiro, pp 39-42.
- Caria, T. H. (2000). *A Cultura Profissional dos Professores - O Uso do Conhecimento em Contexto de Trabalho na Conjuntura da Reforma Educativa dos Anos 90*. Fundação Calouste Gulbenkian Fundação para a Ciência e a Tecnologia. Porto: Imprensa Portuguesa.
- Carvalho, R. de. (1986). *História do ensino em Portugal: desde a fundação da nacionalidade até ao fim do regime de Salazar – Caetano*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Chesneaux, J. (1976). *Du passé faisons table rase?*. Paris: François Maspero.
- Chilcoat, G. & Ligon, J. (1990). *Elements of infoshemata and cognitive beliefs of historians and history/social studies educators as reflected in the goals, objectives, and aims they posit for "history" and the "study of history" on the pre-college level*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association. Documento ERIC n.º ED 323159.
- Chopin, A. (1992). *Les Manuels Scolaires: Histoire et Actualité*. Paris: Hachette.
- Chopin, A. (1999). Les Manuels Scolaires – De la production aux modes de consommation. In R. V. Castro *et al* (Org.), *Manuais Escolares: estatuto, funções, história*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, pp. 3-18.

- Citron, S. (1990). *Ensinar a História hoje a memória perdida e reencontrada*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Clark & Peterson (1990). Processos de pensamento de los docentes. M. Wittrock (Ed.). *La investigación de la enseñanza*. Barcelona: Ediciones Paidós, vol. III, pp. 443-539.
- Damião, M. H. (1991). *Contributos para o esclarecimento do processo de decisão no âmbito da actividade docente*. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, Documento policopiado.
- Diniz, M. E. (1995). O Ensino da História. *Boletim APH*, III série, nº 5 1/2 Fev./jun., pp.3-9.
- Diniz, M. E., Tavares, A. & Caldeira, A. M. (2004). Manual do aluno. *História Nove*. Lisboa: Lisboa Editores.
- Diniz, M. E., Tavares, A. & Caldeira, A. M. (2004a). Livro de Actividades. *História Nove*. Lisboa: Lisboa Editores.
- Diniz, M. E., Tavares, A. & Caldeira, A. M. (2004b). Desenvolvendo Competências. *História Nove*. Lisboa: Lisboa Editores.
- Diniz, M. E., Tavares, A. & Caldeira, A. M. (2004c). Livro do Professor. *História Nove*. Lisboa: Lisboa Editores.
- Dossier: Currículos de História. (1997). Conselho da Europa: Valorização do Ensino da História na Educação Europeia. *O Ensino da História*. N.º 8/9, Jun./Out. Associação de Professores de História, pp. 15-23.
- Duarte, M. C. & Ângelo, P. C. (1999). Analogias nos manuais escolares de Ciências da Natureza do 6.º ano de escolaridade. In R. V. Castro *et al* (Org.), *Manuais Escolares: estatuto, funções, história*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, pp. 71-80.
- Duarte, M. C. & Pereira, A. C. (1999). O manual escolar como facilitador da construção do conhecimento científico – caso do tema “reações de oxidação-redução# do 9.º ano de escolaridade. In R. V. Castro *et al* (Org.), *Manuais Escolares: estatuto, funções, história*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, pp. 367-374.
- Duby, G. (1994). O Historiador, Hoje. In P. Ariès; G. Duby; E.L.R. Ladurie, & J. Le Goff. *História e Nova História*. Lisboa: Teorema.
- D`Unrug, M-C. (1974). *L`analyse de contenu*. Paris: Éditions Universitaires.

- Estrela, A. (1984). *Teoria e Prática de observação de classes. Uma estratégia de formação de professores*. Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica.
- Evans R. W. (1988). *Teachers conceptions of history: a work in progress*. Paper presented at the Annual Meeting of the National Council for the Social Studies. Documento ERIC n° ED 312168.
- Evans R. W. (1989). Teacher conceptions of history. In *Theory and Research in Social Education*, XVII (3), pp. 210-240.
- Evans R. W. (1990). Teacher conceptions of history revisited: ideology, curriculum and student belief. In *Theory and Research in Social Education*, XVIII (2), pp. 101-138.
- Evans R. W. (1994). Educational ideologies and teaching of history. In G. Leinhardt, I. L. Beck & C. Stainton (eds). *Teaching and learning in history*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum, pp. 171-207.
- Fabregat, C. & Fabregat, M. (1991). *Como Preparar uma aula de História*. Porto: Edições ASA.
- Fernandes, A. (2002). *O olhar dos alunos e dos professores sobre a História e o seu ensino*. Dissertação de Mestrado não publicada. Braga: Universidade do Minho.
- Ferreira, J. B. (1988) Implicações educacionais da teoria de Robert Gagné. *Revista Portuguesa de Psicologia* Ano XXII, 349-366.
- Ferro, M. (1994). *Falsificações da História*. Lisboa: Publicações Europa-América.
- Flores & Flores. (1998). O Professor Agente de Inovação Curricular. In J. Pacheco, J. Peraskeva e A. M. Silva (Orgs.), *Reflexão e Inovação Curricular*. Actas do III Colóquio sobre Questões Curriculares. Braga: IEP/Universidade do Minho, pp.79-99.
- Flores & Flores. (2000). Do Currículo Uniforme à Flexibilização Curricular: algumas reflexões. In J. Pacheco, J. Peraskeva e A. M. Silva (Orgs.), *Políticas Curriculares: Caminhos de Flexibilização e Integração*. Actas do IV Colóquio sobre Questões Curriculares. Braga: IEP/Universidade do Minho, pp.83-92.
- Freitas, M. L. V. (1999). Funções dos manuais de Estudo do Meio do 1.º ciclo do Ensino Básico. In R. Castro et al (Org). *I Encontro Internacional Sobre Manuais Escolares. Manuais Escolares. Estatuto, Funções, História*. Braga: Universidade do Minho, pp. 241-254.

- Gagné, R. M. (1975). *Essentials of learning for instruction*. Hinsdale, Illinois: Dryden Press.
- Gagné, R. M. (1977). *The Conditions of Learning*. New York: Holt, Rinehart and Winston, Inc.
- Gagné, R. M. (1987). Introduction. In Gagné, R. M. (Ed). *Instructional technology: foundations*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, pp. 1-10.
- Gagné, R. M. & Glaser, R. (1987). Foundations in the Learning Research. In Gagné, R. M. (Ed). *Instructional technology: foundations*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, pp. 49-84.
- Gagné, R. M. & Briggs, L. (1987). *La planificación de la enseñanza. Sus principios*. México: Editorial Trillas.
- Gagné, R. M.; Briggs, L. & Wager, W. W. (1988). *Principles of Instructional Design*. 3.<sup>a</sup> Edição. New York: Holt, Rinehart and Winston, Inc.
- Gérard, F. M. & Roegiers, X. (1998). *Conceber e Avaliar Manuais Escolares*. Porto: Porto Editora.
- Gimeno & Pérez Gómez, (1989). *La enseñanza su teoría e su practica*. Madrid: Akal Universitaria.
- Gonzáles, M. C. (1996). *La enseñanza de la historia en el nivel medio. Situacion, tendencias e innovaciones*. Madrid: Marcial Pons.
- Guimerá, C. (1992). *Práctica docente y pensamiento del profesor de historia de secundaria*. Tese de doutoramento não publicada. Faculdade de Geografia e Historia. Universidade de Barcelona.
- Gomes, J. F. (1995). *Para a história da educação em Portugal: seis estudos*. Porto: Porto Editora.
- Gomes, J. F. (2001). *Novos estudos de história da educação*. Coimbra: Quarteto.
- Henriques, R. P. (2000). Sob o lema da inovação. *História*. N° 25, pp. 51-57.
- Igreja, M. A. A. (2004). *A educação para a cidadania nos programas e manuais escolares de Historia e Geografia de Portugal e de História – 2.º e 3.º ciclo do ensino básico: da reforma curricular (1989) à reorganização curricular (2001)*. Dissertação de Mestrado não publicada. Braga: Universidade do Minho.
- Januário, C. (1996). *Do pensamento do professor à sala de aula*. Coimbra: Livraria Almedina.

- Kravetz, M. (1994). Os jornalistas «fazem» a História. In P. Ariès; G. Duby; E. L. R. Ladurie, & J. Le Goff. *História e Nova História*. Lisboa: Teorema.
- Krus, L. (2001). Os manuais escolares e o ensino da Idade Média. In M.C. Proença (Coord.). *Um século de Ensino da História*. Lisboa: Edições Colibri, pp.163-168.
- Ladurie, E. L. R. (1994). Os caminhos da Nova História. In P. Ariès; G. Duby; E. L. R. Ladurie, & J. Le Goff. *História e Nova História*. Lisboa: Teorema.
- Le Goff, J. (1994). A História do quotidiano. In P. Ariès; G. Duby; E. L. R. Ladurie, & J. Le Goff. *História e Nova História*. Lisboa: Teorema.
- Machado, M. P. N. (2006). *O papel do professor na construção do currículo*. Dissertação de Mestrado não publicada. Braga: Universidade do Minho.
- Magalhães, J. (1999). Um Apontamento Para a História do Manual Escolar. Entre a Produção e a Representação. In Castro, Rui et al (Org). *I Encontro Internacional Sobre Manuais Escolares. Manuais Escolares. Estatuto, Funções, História*. Braga: Universidade do Minho, pp. 279-301
- Magalhães, O. (2002). *Concepções de História e de ensino da História Um estudo no Alentejo*. Lisboa: Edições Colibri e CIDEHUS-EU.
- Martins, G. d' O. (2001). A paixão das ideias História, Conhecimento e Compreensão. In M. C. Proença (Coord.). *Um século de ensino da História*. Lisboa: Edições Colibri, pp 17-20.
- Mattoso, J. (1999). *A função Social da História no Mundo de Hoje*. Lisboa: Associação de Professores de História.
- Mattoso, J. (2001). A História Hoje: que História ensinar?. In M. C. Proença (Coor.). *Um século de ensino da História*. Lisboa: Edições Colibri, pp. 223-236.
- Mendes, J. A. (1998). Caminhos e problemas da Historiografia portuguesa. In L. R. Torgal; J. A. Mendes & F. Catroga. *História da História em Portugal – séculos XIX-XX Da historiografia à memória histórica*. Lisboa: Temas e Debates.
- Mendes, J. A. (1999). Identidade Nacional e Ideologia através dos manuais de História. In R. V. Castro et al (Org.), *Manuais Escolares: estatuto, funções, história*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, pp. 343-354.
- Mendes, J. A. (1999a). A “velha” e a “nova” história empresarial em Portugal. *Gestão e desenvolvimento*. Nº 8, pp. 7-11.



- Mialaret, G. (1979). Prefácio. In M. Postic. *Observação e formação de professores*. Coimbra: Livraria Almedina, pp 7-8.
- Ministério da Educação/Direcção Geral do Ensino Básico e Secundário (1991). *Organização Curricular e Programas*. Vol. I e II. Lisboa: ME/DGEBES.
- Morgado, J. C. (2003). *Processos e Práticas de (re) construção da Autonomia Curricular*. Tese de Doutoramento. Braga: IEP/Universidade do Minho (policopiado).
- Morgado, J. C. (2004). *Manuais escolares: contributo para uma análise*. Porto: Porto Editora.
- Monteiro, A. J. (2000). História ciência e história curricular: algumas reflexões. *Revista Portuguesa de História*, T.XXXIV, pp. 369-426.
- Moreira, M. A., Vieira, F. & Marques, I. (1999). Para o desenvolvimento da autonomia com o manual escolar. In R.V. Castro *et al* (Org.), *Manuais Escolares: estatuto, funções, história* (pp. 3-18). Braga: Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho.
- Moreira, M. G. (2004). *As fontes históricas proposta no manual e a construção do conhecimento histórico*. Tese de Mestrado. Braga: Universidade do Minho (policopiado).
- Novak, J. D. (1982). *Teoría y práctica de la educación*. Madrid: Alianza Editorial
- Nunes, J. P. A. (1999). Ensino da História e exercício da cidadania. O Exemplo da Revolução de 25 de Abril de 1974. *O Ensino da História*, n.º 15, Outubro, pp. 13-19.
- Pacheco, J. A. (2001). *Currículo: Teoria e Práxis*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. A. (2003). Competências curriculares: as práticas ocultas nos discursos das reformas. *Revista de Estudos Curriculares* 1,(1), pp. 57-75.
- Pagés, J. (1997). Líneas de investigación en didáctica de las ciencias sociales. In P. Benejam & J. Pagès (coord.). *Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la educación secundaria*. Barcelona: I. C. E./Horsori, pp. 209-232.
- Proença, M.<sup>a</sup> C. (1989). *Didáctica da História*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Proença, M.<sup>a</sup> C. (1990). *Ensinar /Aprender História - Questões de didáctica aplicada*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Postic, M. (1979). *Observação e formação de professores*. Coimbra: Livraria Almedina.

- Rafael, M. (s.d). Contributos de Jerome Bruner e Robert Gagné para a aprendizagem e o ensino (policopiado).
- Radich, M. C. (1979). *Temas de História em livros escolares*. Porto: Edições Afrontamento.
- Ramos, A. M. (2006). Memórias da Revolução de Abril na literatura para a infância: diferentes formas de contar a mesma história. In *O 25 de Abril Contado e Recontado*. F. C. Gulbenkian & Casa da Leitura.
- Reis, A. (2004). O 25 de Abril. In B. S. Santos (Dir). *25 de Abril: uma aventura para a democracia*. Porto: Edições Afrontamento.
- Rodrigues, A., Borga, C. & Cardoso, M. (2001). *O movimento dos capitães e o 25 de Abril*. Lisboa: Dom Quixote.
- Salas Silva, Raúl E. (1983). Aplicación de la taxonomía de Gagné en la enseñanza de la Geografía. *Estudios Pedagógicos*, n.º 9, 18-30.
- Sancho, J. M. (1990). *Los profesores y el curriculum: fundamentación de una propuesta*. Barcelona: ICE - Horsori.
- Santos, J. J. C. (2000a). Competência científica e transposição didáctica no ensino da história: algumas reflexões no contexto da escola actual. *Revista Portuguesa de História*, T. XXXIV, pp. 427-451.
- Santos, L. F. (2000b). *O Ensino da História e a Educação para a Cidadania Concepções e práticas dos professores*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Santos, M. A. M. da Silva. (2007). *Gestão de sala de aula – Crenças e Práticas em professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico*.
- Shavelson, R. J. (1973). What is the basic teaching skill. *The Journal of Teacher Education*. 14, pp.144-151.
- Shavelson, R. J. (1985). Teachers' judgements. *The international encyclopedia of education*. Oxford: Pergamon Press, vol. 9, 5062-5067.
- Shavelson, R. J. (1989). Planning. M. J. Dunkin (Ed.) (1989). *The international encyclopedia of teaching and teacher education*. Oxford: Pergamon Press.
- Shavelson, R. J. & Stern, (1981). Research on teachers' pedagogical thoughts, judgements, decisions and behaviour. *Review of Educational Research*, n.º 51, (4), 458-498.
- Shulman, L. (1989). Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza: una perspectiva contemporánea. In Wittrock, M. (ed), *La investigación de la enseñanza I*. Barcelona: Ediciones Paidós, 9-91.

- Silva, L. M. da (1999). Manuais escolares e frequência de bibliotecas. In R.V. Castro *et al* (Org.), *Manuais Escolares: estatuto, funções, história*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, pp. 475-484.
- Silva, A. M. (2003). Fazer História do tempo presente: Portugal e a construção europeia. In J. d' Encarnação (Coor.). *A História Tal Qual Se Faz*. Lisboa: Edições Colibri, pp. 225-236.
- Silva, P. F. (2007). Em defesa da memória. In *DeRerum Natura*: <http://dererummundi.blogspot.com/2007/04/em-defesa-da-memria.html>
- Sutcliffe & Whitfiel (1979). Classroom-based teaching decisions. J. Eggleston (Ed.). *Teacher decision-making in the classroom*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Tengarrinha, J. (2001). Os manuais escolares e o ensino da época contemporânea. In M.C. Proença (Coor.). *Um século de Ensino da História*. Lisboa: Edições Colibri, pp. 169- 180.
- Torgal, L. (1987). História... que História? Algumas reflexões introdutórias à temática da história local e regional. In Separata da *Revista de História das Ideias*, vol. 9. Coimbra: Faculdade de Letras, pp. 843-867.
- Torgal, L. (1992). A História contada às crianças. *Primeiro encontro sobre ensino da História (1989)*. *Comunicações*. Fundação Calouste Gulbenkian. Lisboa. pp. 35-45.
- Torgal, L. R. (1996). Ensino da História. In L. R. Torgal *et al*. *História da História em Portugal (séc. XIX e XX)*. Lisboa: Circulo de Leitores, pp.431-545.
- Torgal, L. (2001). Ensino da História e ideologia. In Proença, M. C. (coor.). *Um século de ensino da História*. Lisboa: Edições Colibri, pp 23-40.
- Tuckman, B. W. (2000). *Manual de Investigação em Educação. Como conceber e realizar o processo de investigação em Educação*. Lisboa: Fundação Calouste. Gulbenkian.
- Valadares, J. (1999). A ideologia dos manuais escolares. In R. V. Castro *et al* (Org.), *Manuais Escolares: estatuto, funções, história*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, pp. 515-526.
- Yeager, E. A. & Davis, O. L. (1994). *Understanding the “knowing how” of history: elementary student teachers’ thinking about historical texts*. Paper presented to the Annual Meeting of American Educational Research Association. Documento do ERIC, n.º ED 376121.

Yeager, E. A. & Davis, O. L. (1994). *Teaching the “knowing how” of history: classroom teachers’ thinking about historical texts*. Paper presented to the Annual Meeting of American Educational Research Association. Documento do ERIC, n.º ED 387406.

Zablaza, M. A. (1992). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola*. Porto: Edições Asa.

<http://www.wisc.edu/writetest/Handbook>

<http://www.project2061.org>

<http://agora.qc.ca/reftext.nsf/Documents/Histoire-->

[Ecrire\\_lhistoire\\_du\\_temps\\_present\\_par\\_Stephane\\_Stapinsky](http://agora.qc.ca/reftext.nsf/Documents/Histoire--Ecrire_lhistoire_du_temps_present_par_Stephane_Stapinsky)

<http://www.ihtp.cnrs.fr/>

<http://www1.ci.uc.pt/cd25a/wikka.php?wakka=HomePage>

<http://www.dynamiclab.com/moodle/mod/forum/discuss.php?d=419>

## **Anexos**

---

**Anexo I. A: Grelha I. A**

<b>Grelha de análise dos documentos curriculares</b>					
	Competências/ Objectivos	Conteúdos	Metodologia/ Experiências de aprendizagem	Recursos	Papel do Professor e do aluno
CNEB – Competências gerais (2001)					
CNEB – Competências específicas da disciplina de História					
Programa de História 9º ano (1991)					
Manual Escolar					

**Anexo I. B:** Grelha I. B**Grelha de análise do manual escolar****Identificação do manual**

Título \_\_\_\_\_  
 Editora \_\_\_\_\_  
 Autores \_\_\_\_\_  
 Ciclo \_\_\_\_\_ Ano \_\_\_\_\_ Outros materiais de apoio \_\_\_\_\_  
 Tema em análise \_\_\_\_\_

**Descrição e organização da temática**

(de acordo com os critérios gerais usados na investigação de manuais escolares)

<b>Descrição/Organização</b>	<b>Descrição</b>
Número de páginas	
Apresentação	
Divisão em subtópicos	
Fontes utilizadas	
Actividades propostas	

**Análise de conteúdo**

(de acordo com os critérios especificados por Gagné)

<b>Dimensões trabalhadas</b>		<b>Observações</b>	<b>Tipos de actividades propostas</b>	
			<b>Manual</b>	<b>Caderno de actividades</b>
<b>Hierarquia de aprendizagens</b>				
<b>Eventos de instrução</b>	Preparação	Captar a atenção do aluno		
		Apresentar os objectivos		
		Estimular a conexão com o conhecimento anterior		
	Desempenho	Apresentar o tema		
		Orientar a aprendizagem		
		Propiciar desempenho		
		Dar <i>feedback</i>		
	Transferência de conhecimento	Aplicar/aumentar a retenção e facilitar a transferência de conhecimento		
		Avaliar		

## Anexo II. Entrevista I

### Entrevista a Professores

Senhor(a) Professor(a):

Muito obrigado pela sua disponibilidade.

No âmbito da minha dissertação de Mestrado em *Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores* pela Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, investigo o ensino da temática **A revolução de Abril no 9º ano de escolaridade**. Neste encontro, gostaria de ouvir algumas opiniões suas a esse respeito

O conteúdo desta conversa destina-se exclusivamente ao estudo que referi e será tratado confidencialmente.

Desde já agradeço a sua atenção

- |  |                    |                               |
|--|--------------------|-------------------------------|
| 1. Sexo: Fem. <input type="checkbox"/> Masc. <input type="checkbox"/>                                  | 2. Idade: ___ anos | 3. Tempo de serviço: ___ anos |
| 4. Escola onde lecciona actualmente: Privada <input type="checkbox"/> Pública <input type="checkbox"/> |                    |                               |

### Grupo I

**1. Conhece** as **orientações** presentes no **programa de História** para leccionar a temática *A revolução de Abril*?

Conheço muito bem      Não conheço

**Justifique** a sua resposta \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Se respondeu “não conheço”, passemos à pergunta 4.

**2. Com que frequência** recorre a essas orientações?

Recorro frequentemente      Nunca recorro

**Justifique** a sua resposta \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**3. Qual a sua opinião** acerca das referidas orientações? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**4. Conhece** as **orientações** presentes no **manual escolar de História** para leccionar essa temática?

Conheço muito bem      Não conheço

**Justifique** a sua resposta \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Se respondeu “não conheço”, passemos à pergunta 7.



5. Com que **frequência** recorre a essas orientações?

Recorro frequentemente      Nunca recorro

**Justifique** a sua resposta \_\_\_\_\_

6. Qual a sua **opinião** acerca das orientações referidas? \_\_\_\_\_

7. **Conhece** as **orientações** presentes no **Projecto Curricular de Turma** para leccionar a temática?

Conheço muito bem      Não conheço

**Justifique** a sua resposta \_\_\_\_\_

Se respondeu “não conheço”, passemos à pergunta 10.

8. Com que **frequência** recorre a essas orientações?

Recorro frequentemente      Nunca recorro

**Justifique** a sua resposta \_\_\_\_\_

9. Qual a sua **opinião** acerca das orientações referidas? \_\_\_\_\_

## Grupo II

10. **Costuma** leccionar todos os anos a referida temática no 9.º ano?

Sim  Não

**Justifique** a sua resposta \_\_\_\_\_

11. Quais os **conteúdos** que pretende que os alunos adquiram? \_\_\_\_\_

12. Que **competências** pretende que os alunos desenvolvam? \_\_\_\_\_

13. Quais as **metodologias/experiências de ensino** que seleccionou? \_\_\_\_\_

14. Quais os **recursos** que utilizará para leccionar a temática? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

15. Que **avaliação** está a pensar realizar? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

16. Como está a pensar gerir o **tempo** que disponibilizou para esta temática? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**Outros aspectos** \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

### Grupo III

17. Na leccionação da temática *A revolução de Abril*, **está a pensar usar** o manual?

Sim

Não

Se respondeu sim, pode explicar, com algum detalhe, como está a pensar usá-lo?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Agradeço mais uma vez a sua colaboração.

**Anexo III. A: Grelha III. A****Grelha de observação de aula**

Sujeito n.º: \_\_\_\_\_ Observação n.º \_\_\_\_\_ Data \_\_\_ / \_\_\_ / \_\_\_

Situação de observação \_\_\_\_\_

<b>Momentos de aula</b>	<b>Decisões no decurso da aula</b>	<b>Utilização do Manual</b>

Notas:

**Anexo III. B:** Grelha III. B**Grelha de interpretação da observação de aula**

Sujeito n.º \_\_\_\_ Observação n.º \_\_\_\_ Data \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_ Tempos lectivos \_\_\_\_\_

Momentos de observação		Observações	Utilização do manual
Eventos de instrução	Preparação	Captar a atenção do aluno	
		Descrever os objectivos	
		Estimular a conexão com o conhecimento anterior	
	Desempenho	Apresentar o tema	
		Orientar a aprendizagem	
		Propiciar o desempenho	
		Dar <i>feedback</i>	
	Transferência do conhecimento	Aumentar a retenção e facilitar a transferência do conhecimento	
		Avaliar	

**Anexo IV: Entrevista II****Entrevista a Professores**

Senhor(a) Professor(a):

Agradeço mais uma vez a disponibilidade. Neste último encontro, gostaria de conversar consigo a propósito da aula que leccionou sobre a temática *A revolução de Abril*, à qual me deu oportunidade de assistir.

**Grupo I**

1. Na leccionação da temática *A revolução de Abril* tratou todos os **conteúdos** que tinha previsto na sua planificação?

Sim Não 

Justifique a sua resposta, por favor \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

2. Considera que os alunos desenvolveram as **competências** que estabeleceu no seu plano?

Sim Não 

Justifique a sua resposta, por favor \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

3. As **metodologias/experiências de ensino** decorreram conforme o previsto?

Sim Não 

Justifique a sua resposta, por favor \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

4. Usou os **recursos** que tinha previsto e como tinha previsto?

Sim Não 

Justifique a sua resposta, por favor \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

5. A **avaliação** que realizou foi a que tinha inicialmente previsto?

Sim Não 

Justifique a sua resposta, por favor \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

6. Utilizou o **tempo** do modo como tinha previsto?

Sim

Não

Justifique a sua resposta, por favor \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**Outros aspectos**

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

### **Grupo II**

7. Na leccionação da temática, **usou** o manual de História conforme tinha previsto no seu plano?

Sim

Não

Pode explicar, com algum detalhe, a sua resposta?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Agradeço a sua colaboração.

**Anexo V. A:** Autorização da Comissão Nacional de Protecção de DadosExm<sup>a</sup> Senhora Dr.<sup>a</sup> Maria Aurora Amorim Viães

N/Ref.<sup>a</sup> 02.02  
Ofic.  
Data: 15/11/2007

**Assunto: Pedido de Autorização no âmbito de tese de mestrado**

Em resposta ao seu pedido de autorização para, no âmbito de um trabalho de investigação sobre a “*utilização do manual escolar de história*” para a sua tese de mestrado em Supervisão, Pedagogia e Formação de Formadores na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação na Universidade de Coimbra, realizar uma observação em turmas do 9º ano do Ensino Básico na cidade de Coimbra, vimos por este meio informar que da análise do documentos enviado e posteriores esclarecimentos prestados, não há tratamento de dados pessoais, não se aplicando, a Lei 67/98.

Assim, o trabalho a realizar não carece de Autorização desta CNPD, desde que a responsável pela recolha/tratamento obtenha a colaboração das escolas de forma a dar cumprimento aos seguintes requisitos:

a) nos documentos que servem de base à recolha de dados, a responsável deve abster-se de identificar dos docentes, designadamente não mencionando os nomes, moradas e/ou números dos mesmos os quais, directa ou indirectamente, permitem identificar ou tornar identificáveis os inquiridos;

c) a responsável deve abster de consultar a ficha biográfica dos docentes e/ou qualquer outro documento que permita a identificação dos mesmos.

Com os melhores cumprimentos,

A Secretária da CNPD,

(Isabel Cristina Cruz)

**Anexo V. B:** Autorização da Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular



Aurora Viães <auroraviaes@gmail.com>

---

**Projecto de investigação FPCE - UC**

1 mensagem

---

Helena Damião <hdamiao@fpce.uc.pt>  
Para: Aurora Viães <auroraviaes@gmail.com>

14 de Março de 2008 17:46

Exma. Sra.

Prof. Dra. Helena Damião

Na sequência do vosso pedido de autorização, informa-se que a DGIDC autoriza a realização do estudo.

Com os melhores cumprimentos

Luís Capucha

Director-Geral

---

*Sandra Sabino*

Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular

Secretariado de Direcção

Av. 24 de Julho, 140

1399-026 Lisboa

Tel: 21 393 45 05 - Fax: 21 393 46 90