

PENSAR SOBRE O ANTISEMITISMO EM AULA – ENSINAR E APRENDER EM HISTÓRIA

Mariana de Jesus Serrano Lagarto¹

Resumo: Este artigo aborda uma situação de boas práticas de ensino e aprendizagem em História, com alunos entre os 14 e os 17 anos, sobre uma questão tão complexa quanto difícil: o antissemitismo na Alemanha nazi. Esta situação foi observada numa investigação conduzida em Portugal (e orientada por Isabel Barca) sobre a forma como as práticas de ensino e de aprendizagem em História no 3º ciclo contribuíam para o desenvolvimento das competências históricas dos alunos. Procurava-se compreender se estas promoviam, ou não, uma orientação temporal dos alunos adequada aos desafios da sociedade atual. A metodologia do estudo foi inspirada na Grounded Theory por permitir um constante repensar das categorias. A recolha de dados foi feita através da observação direta de aulas, de entrevistas a professores e das respostas dos alunos. A análise indutiva e a triangulação dos dados mostrou que: a) os professores não revelam um único perfil de docência, tendendo antes a oscilar entre perfis de momentos de ensino e de aprendizagem desde a simples transmissão até a momentos centrados em tarefas sofisticadas e desafiantes; b) foi possível estabelecer uma relação entre esses perfis e o tipo de competências desenvolvidas nos alunos (expresso num modelo de três níveis), sendo evidente que a sofisticação das tarefas potencia o aumento da compreensão dos alunos em História.

Palavras-chave: competências históricas; pensamento histórico; perfis de momentos de ensino e aprendizagem; avaliação de aprendizagens; orientação temporal.

THINKING ABOUT ANTI-SEMITISM IN CLASSROOM – TEACHING AND LEARNING HISTORY

Abstract: This article is focused on a situation of good practices of teaching and learning history, with students between 14 and 17 years old, about a complex question: the anti-Semitism in nazi Germany. This situation was observed during a research in Portugal (supervised by Isabel Barca) about the way teaching and learning practices contributed to the development and assessment of students' historical competencies. It was intended to provide further understanding of how these competencies enabled, or not, better temporal orientation of the students suitable to the challenges of the modern society. The methodology was inspired by Grounded Theory because it allows a constant rethinking of categories. Data were collected through direct observation of classes-in action, teacher's interviews and students' answers. Inductive analysis and data triangulation showed that: a) teachers don't reveal a single model of teaching, tending to vacillate between profiles of teaching and learning moments from mere transmission to student-centered moments with challenging tasks; b) it was possible to establish a relationship between those profiles and the students' competencies development (expressed in a model of three level), being evident that the tasks' sophistication increases students' understanding of History.

Key-words: historical competencies; historical thinking; profiles of teaching and learning moments; assessment for learning; temporal orientation.

PENSAR SOBRE EL ANTISEMITISMO EN CLASE – ENSEÑAR Y APRENDER EN HISTORIA

Resumo: Este artículo aborda una situación de buenas prácticas de enseñanza y aprendizaje en Historia, con alumnos, entre los 14 y los 17 años, sobre una cuestión tan compleja cuanto difícil: el antissemitismo en la Alemania nazi. Esto se observó durante una investigación llevada a cabo en Portugal (dirigida por Isabel Barca) sobre cómo las prácticas de enseñanza y aprendizaje de la Historia en el tercer ciclo contribuyeron al desarrollo de competencias históricas específicas de los estudiantes. Se buscaba aún percibir de qué forma éstas promovían, o no, una orientación temporal de los alumnos más adecuada a los desafíos de la sociedad actual. La metodología del estudio fue inspirada en la Grounded Theory por permitir un constante repensar de las categorías. La recolección de datos fue hecha a través de la observación directa de clases, de entrevistas a profesores y de respuestas de los alumnos. El método de análisis inductivo y la triangulación de los datos mostro que: a) los profesores no revelan un solo perfil de docencia, tendiendo antes a oscilar entre perfiles de momentos de enseñanza y de aprendizaje desde la simple transmisión hasta la realización de tareas más sofisticadas e desafiantes; b) fue posible establecer una relación entre esos perfiles y el tipo de competencias desarrolladas en los alumnos (expresado en un modelo de tres niveles), siendo evidente que el grado de desafío de las tareas potencia el aumento de la comprensión de los alumnos en Historia.

Palabras-clave: competencias históricas; pensamiento histórico; perfiles de momentos de enseñanza y de aprendizaje; evaluación para los aprendizajes; orientación temporal.

Introdução

A investigação em Educação Histórica, em Portugal, vem demonstrando desde os projetos HICON (Consciência Histórica: Teoria e Práticas - I e II, 2003-2011), conduzidos por equipas orientadas por Isabel Barca, a importância de se centrar o ensino e a aprendizagem da História nos conceitos metodológicos (ou de segunda ordem) da disciplina, seguindo de perto a escola inglesa (SHEMILT, 1980; DICKINSON & LEE, 1981; LEE, ASHBY & DICKINSON, 1993). Estes resultados, que foram sendo apresentados em Jornadas e Congressos, consubstanciaram documentos legais como o Currículo Nacional do Ensino Básico de 2001 e,

¹ Doutora em História, professora da Educação Básica e pesquisadora do CITCEM - Universidade do Porto, Portugal. Email: mjslagarto@gmail.com.

mais tarde, as Metas de Aprendizagem de História de 2010 (BARCA, 2011). O Currículo de 2001 para a disciplina de História assentava nas competências específicas de «Tratamento de Informação/Utilização de Fontes», «Compreensão Histórica» (nas dimensões de temporalidade, espacialidade e contextualização) e «Comunicação em História». Propunha ainda que, partindo das ideias prévias dos alunos e do exercício da inferência e da busca da evidência em fontes históricas, se trabalhassem os conceitos de segunda ordem aliados aos conteúdos substantivos que se mantinham do programa curricular anterior (desde a Pré-História até ao mundo atual). Pretendia-se dotar o aluno de ferramentas intelectuais para a construção de “uma visão global e organizada de uma sociedade complexa, plural e em permanente mudança” (DEB, 2001, p. 87).

Se é verdade que os professores mais ligados a uma lógica de transmissão entenderam o Currículo de 2001 como um acréscimo de “trabalho” porque achavam que agora deviam ainda “dar” competências, alguns houve que captaram a sua lógica emancipadora do raciocínio dos alunos e procuraram formação para responder aos novos desafios. Surgiram, então, propostas de formação contínua na linha da investigação em Educação Histórica que foram divulgando novas práticas de ensino, aprendizagem e avaliação, nomeadamente a “aula-oficina” de Barca (2004) e as noções de consciência histórica e orientação temporal de Rüsen (2001, 2010). No entanto, esta formação não abrangeu o universo dos professores por ser de frequência voluntária e verificou-se que, por vezes, os que a frequentaram enfrentavam alguns constrangimentos na sua aplicação (BARCA, 2011). Por isso, em 2010 as Metas de Aprendizagem pretendiam constituir-se referentes para a ação nas escolas.

Este foi o contexto da investigação de que faz parte o exemplo que se apresenta. Procurava-se realizar um diagnóstico analítico sobre a forma com que se desenvolviam e avaliavam as competências históricas no 3º ciclo do ensino básico (por ser o último em que todos os alunos, em Portugal, têm História como disciplina obrigatória). Pretendia-se apresentar propostas de formação que pudessem contribuir para mudanças nas práticas de ensino e de aprendizagem, nomeadamente ao nível da formação da consciência histórica dos jovens. A complexidade do fenómeno em estudo suscitou a indagação das relações entre as práticas letivas e o currículo e a avaliação, elementos apontados, muitas vezes, como limitadores da ação dos professores (ALVES & DE KETELE, 2011; FERNANDES, 2005; PINAR, 2007; ROLDÃO, 2003).

Metodologia

A metodologia, essencialmente qualitativa, foi inspirada na Grounded Theory por possibilitar, por um lado, o refinamento constante das categorias e o entrosamento das fases de recolha de dados com as de análise (CORBIN & STRAUSS, 2008). Por outro lado, facilita o estudo do contexto, do processo e da interação, que se constituíram como enfoques desta investigação centrada maioritariamente na aula por se considerar, tal como Erickson (1985), ser esta o cerne do ensino e da aprendizagem.

Convidaram-se vários professores em exercício segundo os critérios de: a) experiência de lecionação (pelo menos quinze anos); b) variação máxima procurando-se o máximo de heterogeneidade de casos, como recomendado por Guba e Lincoln (1989); c) conveniência de facilidade de acesso ao campo de estudo e de tempo disponível para realizar a investigação segundo Patton (1990). Seis dos professores convidados aceitaram participar na investigação, facilitando o acesso a 174 alunos de sete turmas dos 7º, 8º e 9º anos de escolaridade. A todos os participantes foram atribuídos nomes fictícios para se garantir o seu anonimato e confidencialidade.

Na investigação, que se desenrolou em três estudos (exploratório, piloto e final), utilizaram-se técnicas de observação e de inquérito, tendo-se criado um conjunto de linhas de registo para a observação da interação em aula e um questionário e guião de entrevista (semiestruturada) para os professores. Estes instrumentos e os procedimentos da recolha de dados foram sendo refinados ao longo do estudo: as entrevistas aos docentes passaram a ser feitas após as aulas observadas e começaram a recolher-se respostas escritas dos alunos, dado que no estudo exploratório se tinham privilegiado as intervenções orais. As tarefas de papel e lápis criadas baseavam-se na análise de fontes históricas e na metacognição e buscavam aceder melhor ao raciocínio histórico dos alunos. Os relatórios de observação das aulas e as transcrições das entrevistas foram entregues aos participantes para eventuais correções factuais.

A análise dos dados, para se poderem aclarar as categorias emergentes dos dados, foi norteadada por uma comparação teórica em especial com os trabalhos de Rosalyn Ashby, Peter Lee & Denis Shemilt (2005), Peter Lee (2002, 2005), Hilary Cooper & Arthur Chapman (2009), Peter Seixas (2004, 2015), Jörn Rüsen (2001), e, em Portugal, de Isabel Barca (2000, 2004, 2011), Marília Gago (2003, 2007), Olga Magalhães (2002) e Maria do Céu Roldão (2003, 2009), entre outros.

Resultados principais

As categorias emergentes da análise indutiva e da triangulação dos dados foram organizadas segundo os três enfoques da investigação: o contexto (de preparação das aulas), o processo (de ensino e de aprendizagem) e a interação (estabelecida em aula). Emergiram sete perfis de momentos de ensino e de aprendizagem a par de um modelo de Desenvolvimento de Competências em História de três níveis

conceptuais: a) reprodução - intervenções centradas na regurgitação de informação e manifestação de senso comum; b) interpretação - intervenções resultantes de uma análise elementar de fontes históricas assente em conhecimentos prévios, na inferência fragmentada, na percepção da mudança e/ou continuidade em História ou num questionamento orientado para a compreensão; c) compreensão - intervenções mais sofisticadas assentes na contextualização e na compreensão da mudança e/ou continuidade.

A investigação mostrou ainda que a maior parte dos docentes não revelavam apego a modelos teóricos e que agiam em função do desempenho das suas turmas, tendendo a oscilar entre os perfis de momentos de ensino e aprendizagem 1 a 4 ou 4 a 7.

Os perfis 1 a 3 corresponderam a uma aceção mais tradicional do ensino e da aprendizagem: a) perfil 1 - momentos de simples transmissão de informação pelo professor; b) perfil 2 - momentos em que o professor usou questões de rotina para enquadrar a sua transmissão; c) perfil 3 - momentos de realização de tarefas orais ou escritas subordinadas a uma única resposta. A maior parte das intervenções orais dos alunos situaram-se no nível da Reprodução, o que terá sido potenciado pela validação da resposta certa e pelo uso de práticas de avaliação formativa numa aceção “bloomiana”.

Os perfis 4 a 7 corresponderam a momentos de realização de tarefas, que podiam contemplar mais do que uma resposta desde que fundamentada na evidência das fontes, o que revelou uma abertura a práticas mais construtivistas de avaliação formativa. A distinção entre estes perfis resultava do menor ou maior grau de sofisticação dos desafios cognitivos, das condições de resolução e de correção estipuladas: a) perfil 4 - momentos de resolução de tarefas menos sofisticadas através do diálogo no grupo-turma; b) perfil 5 - resolução de tarefas menos sofisticadas em pequenos grupos através da produção de textos, barras cronológicas, mapas e /ou jogos; c) perfil 6 - resolução de tarefas mais sofisticadas em pequenos grupos através da produção de resposta escrita, mas não sujeitas a um momento de correção no final; d) perfil 7 - resolução de tarefas mais sofisticadas a pares, devendo cada aluno redigir as suas respostas e justificá-las no momento da correção que se seguiu à tarefa. Verificou-se que a maior complexificação dos desafios e a exigência da justificação das respostas influenciou o empenho dos alunos, traduzindo-se num maior número de intervenções no nível da Compreensão no perfil 7 do que no 6. A maior parte das intervenções dos perfis 4 e 5 situaram-se no nível da «Interpretação». Neste artigo apresenta-se um dos momentos do perfil 7.

Pensar sobre o antisemitismo em aula

Ensinar e aprender - a tarefa:

O conteúdo do antissemitismo na Alemanha nazi integra o currículo oficial de História do 9º ano em Portugal e consta de todos os manuais para esse ano de escolaridade. A forma como é tratado em aula depende da opção de cada professor.

No exemplo que se apresenta, observado numa das aulas do estudo final, o professor (adiante designado como M.L.) propôs à turma (de 27 alunos) uma tarefa de análise de fontes que os levasse a pensar historicamente sobre esta temática. M.L. apresentou os objetivos da tarefa (análise/compreensão da questão judaica na Alemanha nazi e exploração do conceito racismo) e definiu o tempo e as condições de realização (leitura e discussão das fontes a pares mas exigência produção individual de resposta). Depois indicou a página do manual escolar e o número das questões a resolver. Como estas eram questões simples exigiu aos alunos a fundamentação das suas escolhas (a justificação), lembrando aos alunos que “já sabem que vou perguntar depois.”

A maior parte dos alunos concentrou-se imediatamente na tarefa, revelando a interação estabelecida o hábito de discussão das fontes com os seus pares e de ter em atenção o seu *feedback*, para o qual mobilizavam conhecimentos já adquiridos. Exemplo disso foi uma conversa observada entre dois alunos que procuravam relacionar o conceito de espaço vital com o de racismo, afirmando um deles que: “era o espaço para os alemães viverem e por isso Hitler queria matar os judeus” e outro disse que: “haver um povo que acha que pode estar sobre outro mostra que a matéria é mesmo racismo”. Estas intervenções revelaram uma compreensão contextualizada do tema.

Notória foi ainda a preocupação dos alunos com a justificação das ideias, recordando um aluno a outro: “é preciso explicar [porque] M.L. vai pedir para explicar”.

Observou-se ainda que alguns alunos colocaram dúvidas a M.L., emitindo este *feedforward* orientado para a análise das fontes. Num dos casos lançou a mesma questão à turma orientando os alunos para a reflexão sobre o assunto.

Ensinar e aprender - a correção:

Selecionaram-se alguns exemplos mais ilustrativos do momento da correção, salientando-se que a maior parte das respostas se situou no nível da compreensão, algumas no da interpretação e muito poucas no nível da reprodução.

Correção 1 - “Que título escolheram para a fonte 3?” M.L. questionou diretamente um aluno (...) que respondeu: “Superioridade ariana sobre os judeus” justificando “Foi o Hitler que escreveu (a fonte 3) e ele queria mais arianos e queria eliminar os judeus”. M.L. perguntou: “Que expressão da fonte sustenta essa ideia?” e o aluno leu: “Um dia, uma humanidade melhor, tendo conquistado o mundo, verá abrir-se livremente para si todos os domínios da atividade. (...) O Judeu forma o mais marcante contraste com o Ariano.” (...) Outro aluno respondeu: “Racismo” justificando de seguida “Por causa da raça ariana”. M.L. perguntou: “Parece-vos que este título é semelhante ao do outro colega?” Vários alunos disseram: “Sim, porque trata da mesma coisa”. (...) [Após constatar que não havia mais respostas] M.L. pediu para explicarem a frase da fonte: “A conceção racista corresponde à vontade mais profunda da natureza ao restabelecer o progresso pela seleção.” Uma aluna (das mais caladas) disse: “É selecionar os melhores como faz a natureza”. M.L. lançou outra questão: “O que é que os alemães estão a fazer sob a inspiração de Hitler?” a que um aluno respondeu: “É eliminar...” M.L. referiu então a eliminação natural dos mais fracos entre os animais (...) e perguntou: “Segundo esta lei da natureza ele está a fazer algo fora do normal?” Os alunos ficaram calados e M. Luís concluiu: “Na sua forma de pensar não e na de outros que pensam como ele”. (Relatório - 1ª aula M.L.)

A resposta “Superioridade ariana sobre os judeus” revelou a compreensão da mensagem do documento pelo primeiro aluno e a justificação apresentada: “Foi o Hitler que escreveu e ele queria mais arianos e queria eliminar os judeus”, mostrou que ele conseguiu, não só assinalar a autoria da fonte, mas também contextualizar as intenções de Hitler. A compreensão do pensamento de Hitler foi também evidenciada através dos elementos seleccionados na fonte: “um dia, uma humanidade melhor, tendo conquistado o mundo, verá abrir-se livremente para si todos os domínios da atividade. (...) O Judeu forma o mais marcante contraste com o Ariano.”

A resposta “Racismo” e a sua justificação “por causa da raça ariana” exemplificou uma situação de interpretação elementar da fonte, tendo M.L. procurado promover a reflexão dos alunos ao questionar sobre a conformidade deste título com o anterior.

As intervenções “É selecionar os melhores como faz a natureza” ou “É eliminar...” pareceram revelar a compreensão da relação estabelecida entre a sua conceção racista de Hitler e as suas ideias de eliminação racial com as leis da natureza. Não obstante, o facto de ninguém responder à questão de M.L. “Segundo esta lei da natureza ele está a fazer algo fora do normal?” pareceu mostrar uma certa perplexidade dos alunos em entender que uns seres humanos considerem natural exterminar outros.

Correção 2 - M.L. pediu: “Que título escolheram para as fontes 4³ e 5⁴?”. Dirigiu-se a um aluno (dos mais calados) que respondeu: “Crueldade dos campos de concentração”, justificando: “Devido à execução nas câmaras de gás”. Uns alunos propuseram: “Quem é exterminado!” Quando M. L. pediu justificação, disseram: “São judeus”. Outro aluno disse que escreveu: “Campos de trabalho”. M. L. questionou: “Que tipo de trabalho?” e o aluno respondeu: “Armamento para o exército”. Outros alunos propuseram: “Matar os judeus” ou “Morte em massa” ou ainda “Loucura de Hitler”. Uma aluna [afrodescendente] perguntou: “Eu seria preservada se o Hitler cá chegasse?”. M.L. perguntou-lhe: “És alta, loira e de olhos azuis?” A aluna disse que não e M.L. perguntou: “Então o que te acontecia?” e ela respondeu: “Era morta”, ao que outro aluno retorquiu: “Podias não ser, se pudesses trabalhar”. (Relatório - 1ª aula M.L.)

As propostas de título para as fontes 4 e 5 como “Crueldade dos campos de concentração” justificada “devido à execução nas câmaras de gás” ou “Matar os judeus”, “Morte em massa” e “Loucura de Hitler” vêm consolidar a ideia já apresentada da estranheza destes alunos face à suposta naturalidade do extermínio advogada por Hitler. De facto estas propostas revelam que eles compreenderam a dureza da situação dos judeus, sublinhando um deles o aproveitamento destes seres como mão-de-obra ao propor o título “campos de trabalho” relacionado com a produção de “armamento para o exército.”

² Excerto de *Mein Kampf* (1925) de Adolf Hitler: “A cultura e a civilização humanas estão neste continente, indissolivelmente, ligadas à existência do Ariano. (...) A conceção racista corresponde à vontade mais profunda da natureza ao restabelecer o progresso pela seleção. Assim, um dia, uma humanidade melhor, tendo conquistado o mundo, verá abrir-se livremente para si todos os domínios da atividade. (...) O Judeu forma o mais marcante contraste com o Ariano.”

³ Foto de pessoas atrás de arame farpado com a legenda: “Prisioneiros num campo de concentração”.

⁴ Declaração de Rudolf Höss no Julgamento de Nuremberga (1946): “Em Auschwitz, pelo menos dois milhões e meio de pessoas foram mortas nas câmaras de gás e outro meio milhão morreu de fome e doenças. (...) Lá trabalhavam dois médicos das SS que examinavam todos os que chegavam ao campo. (...) Os aptos para o trabalho ficavam no campo, os outros eram enviados para as câmaras. As crianças de pouca idade eram sempre enviadas para a morte, visto que não podiam trabalhar.”

A dúvida da aluna [afrodescendente] mostrou uma situação de questionamento para tentar dar sentido à História buscando a lógica da situação, mas também um momento em que o professor devolve as questões aos alunos procurando promover o raciocínio histórico. No entanto, neste momento um outro aluno recorreu aos conhecimentos adquiridos para tentar ultrapassar a situação, afirmando: “podias não ser [morta], se pudesses trabalhar”, podendo esta postura indiciar uma certa empatia.

Extra-correção - Uma aluna, que observava a fonte ¹⁵ [que não integrava esta tarefa], perguntou: “Porque é que usam a estrela?” E um colega respondeu logo: “Para ser identificado. A legenda da fonte 1 diz isso”, mas outro aluno questionou: “Porque é que o faziam se iam ser mortos?” (...) Outro quis saber: “Quantos milhões morreram?” e houve logo vários a afirmar: “Seis milhões”. Uma dúvida sobre os direitos humanos foi o ponto de partida para um trabalho de pesquisa sobre o assunto. (Relatório - 1ª aula M.L.)

Durante este momento observou-se uma situação externa à correção, que indiciou o à-vontade dos alunos para com o professor, e uma natureza similar ao questionamento em busca da lógica da aluna afrodescendente. A intervenção “Porque é que usam a estrela?” suscitou várias reações: a) uma resposta pronta de outro colega situada no nível da interpretação elementar: “Para os identificar. A legenda da fonte 1 diz isso.”; b) o questionamento para tentar dar sentido à situação: “Porque é que o faziam se iam ser mortos?”; c) uma dúvida sobre os direitos humanos; d) o pedido de uma pesquisa sobre a temática dos direitos humanos que se tornou o ponto de partida da aula seguinte [que não foi observada por não fazer parte do plano de observação desta investigação].

Ensinar e aprender - o professor:

Na entrevista de *follow-up* (onde se recolheram a quase totalidade dos dados apresentados nesta parte) o professor esclareceu que a turma tende a exibir desempenhos semelhantes sempre que motivada por desafios: “Qualquer questão que surja e que eu lhes coloque como um problema suscita de imediato a atenção da maior parte deles”. Sublinhou ainda que o estímulo do interesse, para além de espicaçar a curiosidade intelectual conseguia reduzir a agitação em aula, porque: “Têm uma grande curiosidade e eu acho que isso é sempre estimulante. Não são alunos que entram, se sentam e nunca mais falam, (...) mas isso também não me preocupa excessivamente, porque são miúdos que eu considero muito interessados.”

Quando questionado sobre o uso de fontes históricas referiu ser usual recorrer às do manual como base para a resolução dos desafios colocados através da sua análise podendo assim: “a partir delas fazer inferências”. Potenciava, assim, o desenvolvimento das competências em História: “A interpretação das fontes deve ser enriquecida com questões ligadas à epistemologia, uma vez que esta última contribui para um aprofundamento da compreensão do passado.” (Resposta ao questionário – M.L.)⁶. Considerou também que a sua exigência na fundamentação das respostas estimulava o empenho dos alunos na realização e na correção das tarefas, aspeto que se tinha evidenciado no decurso da observação da aula: “Eles já sabem que seja qual for a afirmação que fazem (...) têm que a fundamentar e, muitas vezes, a adequação, ou falta dela, depende da justificação que eles fazem.” De facto, a valorização dos procedimentos metodológicos da História, nomeadamente a fundamentação de ideias e o acrescentar a formulação do «porquê» às questões do manual, parece desenvolver nos alunos a tendência para a explicação, aspeto já assinalado por BARCA (2000). Tal parece ter-se refletido no desenvolvimento das competências de compreensão histórica e num maior envolvimento nas tarefas (DICKINSON & LEE, 1981).

M.L. esclareceu ainda que a criação de tarefas de aprendizagem que incluíssem a escrita era crucial para si, por considerar ser esta uma forma de potenciar o envolvimento dos alunos na aprendizagem e de resolver o contrassenso de um sistema de ensino em que prevalece a oralidade, mas que privilegia formas escritas de avaliação:

Se a exploração das fontes tiver que ter um resultado escrito, eu noto que o envolvimento deles é maior. (...) Se eu lhes exijo que eles saibam escrever, então também tenho que proporcionar momentos em que eles façam esse exercício, o que os obriga a pensar (...) ter que sintetizar as ideias e de refletir sobre... é considerado uma operação mental equivalente à resolução de problemas.

O aspeto menos simpático desta opção de ensino e de aprendizagem residia na necessidade de conceder tempo em aula para os alunos desenvolverem as competências, sendo que, em Portugal, o Ministério da Educação vinha a reduzir os tempos letivos semanais à disciplina de História, mas mantinha a extensão do programa. Não obstante, essa situação era contornada por M.L., através de uma gestão criteriosa do currículo: “Eu encontro muitos problemas no cumprimento do programa (...) [que] tem a mesma extensão de há 20

⁵ Representação da estrela de David com a palavra *Jude* legendada: “A estrela que os judeus eram obrigados a usar.”

⁶ Com exceção desta citação todas as outras citações, nesta parte do texto, provêm da 1ª entrevista a M.L.

anos. Sendo que a História foi perdendo tempo de lecionação (...) e, portanto, tenho que fazer uma gestão criteriosa.” Este entendimento do currículo como algo passível de interpretação e adequação, através de um exercício de reflexão, foi a atitude menos observada nos docentes desta investigação, o que é consonante com autores da especialidade sobre o assunto (PINAR, 2007; ROLDÃO, 2009), entre outros.

M.L. assumiu que a gestão criteriosa do currículo que fazia era norteada por uma escolha de práticas letivas centradas na atividade intelectual dos alunos, nomeadamente no uso da «aula-oficina» de BARCA (2004): “Eu nunca faço apenas uma aula colóquio ou uma aula expositiva, menos ainda, e têm sempre uma parte [da aula] em que eu procuro integrar a questão da oficina.”

M.L. considerava ainda que a interação entre alunos beneficiava a compreensão da História devido à linguagem usada nas suas explicações. Daí a sua aposta no “andaimar” do pensamento em situações de dúvidas ou de promoção da reflexão:

Gosto muito mais de, se eu achar que eles têm condições para responder à sua própria pergunta, de lhes andaimar (sinal de aspas) o pensamento no sentido de eles chegarem à sua resposta, não é? Por um lado. Por outro lado, parece-me útil que outros colegas respondam às dúvidas que eles colocam, (...) porque eu acho que eles têm uma linguagem mais próxima (...). Porque me parece importante que eles façam a reflexão (...) Como é que eu respondo às dúvidas deles, parece-me que às vezes é devolvendo a pergunta, vão construindo os próprios pensamentos deles...

Para M.L. o à-vontade que os alunos tinham para colocar questões que pudessem aprofundar os assuntos ou esclarecer dúvidas provinha da sua postura de providenciar formas de responder: “Isto é importante porque significa que estão a pensar sobre o assunto, portanto estão envolvidos...” Associou também a isso as suas práticas de avaliação, muito próximas de um entendimento de avaliação formativa construtivista, como a emissão de *feedback* e/ou *feedforward* orientado para o processo e a valorização das respostas dos alunos, que confiavam que as suas ideias seriam esclarecidas em função do seu grau de adequação ao que se analisava: “tento, através da valorização das respostas que eles dão, discutir com eles o que é que é mais ou menos válido e porquê. E isso acaba por alimentar a curiosidade deles [e] quererem pensar no porquê.” Segundo M.L. este tipo de *feedback* funcionava como: a) estímulo do pensamento histórico; b) redutor da intervenção docente; c) elemento de auto-avaliação e facilitador quer da regulação da aprendizagem, quer da regulação do ensino:

E têm consciência que esta avaliação é muito importante para mim, por um lado e para eles por outro. (...) Permite-me colmatar algumas lacunas à medida que vou andando de um lado para o outro (...). Permite que eles se confrontem a si próprios com as dificuldades que têm e com as dúvidas que vão surgindo.

Estes dados foram de resto consistentes com a literatura da especialidade sobre avaliação formativa construtivista aliada ao enriquecimento do currículo (BLACK & WILLIAM, 1998; FERNANDES, 2005; ROLDÃO, 2003, 2009).

Quando questionado sobre a utilização deste tipo de práticas de ensino, de aprendizagem e de avaliação, M.L. reconheceu que estas surgiram da sua necessidade de responder às inquietações provocadas pelas dificuldades encontradas ao longo da sua prática. Por isso, este professor (mestre na área da profissionalidade docente) procurou formação contínua em educação histórica, tendo considerado esta decisão muito importante para a sua atualização científica e para a alteração das suas práticas:

Tive o privilégio de ser sócia da Associação de Professores de História (...) e de participar nalgumas formações, nomeadamente sobre educação histórica, que me foram suscitando um questionamento muito grande sobre as minhas práticas. E, ao mesmo tempo, foram-me dando a possibilidade de contactar com a investigação que tem sido feita a esse nível, sendo que eu acho que este é o conhecimento específico que eu devo ter como docente de História, no que diz respeito à didática da História e que não tem nada a ver com as noções e os conceitos que nós tivemos na nossa formação após a licenciatura, na formação profissional. (M. L., 2ª entrevista).

Este (re)equacionar do ensino e da aprendizagem em História e a preocupação em melhorar o seu desempenho revelou uma atitude de profissional reflexivo, no sentido que lhe foi atribuído por ZEICHNER (1993), e refletiu-se na melhoria de resultados dos seus alunos:

passei de alunos que achavam que a História só pontualmente é que era interessante, para alunos que acham que, maioritariamente, a História é interessante e que gostam de estar nas aulas de História e que aprendem. (...) Isso é o meu objetivo como docente. Tenho bons resultados no final e isso também vai balizando os meus esforços, porque se eu tivesse uma taxa de insucesso muito elevada, eu acho que tinha que me questionar acerca das minhas práticas. Felizmente o insucesso é a exceção, não é a regra.

Ensinar e aprender - os alunos:

A análise das respostas ao questionário de metacognição mostrou que mais de metade dos alunos preferia aprender através de tarefas. De facto, quinze alunos reconheceram aprender com as situações de trabalho realizado em aula, nomeadamente através da resolução da análise de fontes, de que é exemplo a afirmação: “A forma como aprendemos é boa, resolvendo exercícios aprende-se muito. Aprendi resolvendo as questões das fontes que estudamos.” (Alexandra, 15 anos).

Seis alunos disseram que preferiam aprender com meios audiovisuais e cinco valorizaram o trabalho de tomar apontamentos sobre o que estava a ser tratado e de subsequentemente os organizar.

Cinco alunos sublinharam a importância das explicações de M.L. centrando-se a esses comentários explicitamente na forma como o professor orientava as atividades: “Esta forma de aprender é muito boa. M.L. organiza bem a aula, explica bem o que temos de fazer.” (Verónica, 14 anos). Houve ainda quem salientasse a importância do *feedback* do professor e dos colegas para promover a aprendizagem: “Aprendi com a ajuda de M. L. e dos nossos colegas.” (Adalgisa, 14 anos) e “Como discutimos na sala sobre as coisas, elas ficam interessantes.” (Elisa, 14 anos). Esta afirmação mostra também que o interesse dos alunos na aprendizagem da História pode ser estimulado se se apostar em tarefas desafiantes.

À guisa de conclusão

A forma como foi proposto aos alunos pensar sobre o anti-semitismo em aula contribuiu para uma participação mais ativa destes, traduzida na sua predisposição para analisar as fontes e questionar a natureza dos acontecimentos. Essa postura suscitou a procura do sentido de uma fase complexa da História, como o antisemitismo na Alemanha nazi e revelou a perplexidade dos alunos perante a negação dos direitos humanos, aspecto que levou a um trabalho de aprofundamento desse tema.

A abordagem do ensino e da aprendizagem deste professor, que não emitia respostas únicas e insistia na procura da evidência nas fontes históricas e no “andáimar” do pensamento histórico dos alunos, indiciou uma conceção do ensino da História como ferramenta para o entendimento do passado e como portadora de pistas para a orientação temporal e desenvolvimento da consciência histórica. De facto, os alunos reconheceram que esta forma de ensinar os ajudava a aprender História, aspeto que pode ser comprovado pelo empenho observado durante a realização e correcção da tarefa. Os alunos salientaram ainda que o seu empenho era reforçado pelo conhecimento das regras (e objetivos) da tarefa e por as suas ideias serem valorizadas ou esclarecidas.

Convém ainda salientar que foi este docente que protagonizou todos os momentos de ensino e de aprendizagem do perfil 7, facto a que não será alheio o seu interesse profissional em alargar o seu conhecimento histórico e educacional a nível epistemológico, procurando através da formação contínua melhorar as suas práticas letivas. Daí a insistência em tarefas de desenvolvimento do pensamento histórico, em que articulava conceitos de segunda ordem e conteúdos programáticos a uma avaliação formativa pró-construtivista. A sua gestão criteriosa do currículo permitia-lhe encontrar o tempo necessário para a análise de temáticas tão complexas como a apresentada.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Palmira; DE KETELE, Jean-Marie (orgs.). **Do currículo à avaliação**. Da avaliação ao currículo. Porto: Porto Editora, 2011.
- ASHBY, Rosalyn.; LEE, Peter; SHEMILT, Denis. Putting principles into practice teaching and planning. In: DONOVAN, M. S.; BRANSFORD, J. D. (Eds). **How students learn: History, Mathematics and Science in the classroom**. Washington, DC: The National Academies Press, 2005. p. 79-178.
- BARCA, Isabel. Aula Oficina: Do Projecto à Avaliação. In: BARCA, I. (Org) **Para uma Educação Histórica de Qualidade**: Actas das Quartas Jornadas Internacionais de Educação Histórica. Braga: Universidade do Minho, 2004. p.131-144
- BARCA, Isabel. La evaluación de los aprendizajes en historia. In: MIRALLES, P.; MOLINA, S.; SANTISTEBAN, A. (Eds), **La evaluación en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales**, vol. I, Murcia: Asociación de Profesores Universitarios de Didáctica de las Ciencias Sociales, 2011. p 107-122.
- BARCA, Isabel. **O Pensamento Histórico dos Jovens**. Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia, Universidade do Minho, 2000.
- BLACK, Paul; WILLIAM, Dylan. **Inside the blackbox: raising standards through classroom assesement**. (1998). Acedido em 7 de novembro de 2007 em: <http://www.pdkintl.org/kappan/kbla9810.htm>
- COOPER, Hilary.; CHAPMAN, Arthur. **Constructing history** 11-19. London: SAGE, 2009.

- CORBIN, Juliet.; STRAUSS, Anselm. **Basics of qualitative research**. Techniques and procedures for Developing Grounded Theory. Thousand Oaks, CA: Sage, 2008.
- DEB (Departamento de Educação Básica). **Currículo nacional do ensino básico** - Competências essenciais. Lisboa: Ministério da Educação, 2001.
- DICKINSON, A.; LEE, P. **History teaching and historical understanding**. London: Heinemann, 1981.
- ERICKSON, Frederick. **Qualitative methods in research on teaching**. National Institute of Education (ed.), Washington, DC, 1985. Acedido em 29 de dezembro de. 2008 em: <http://www.eric.ed.gov/>.
- FERNANDES, Domingos. **Avaliação das aprendizagens**: desafios às teorias, práticas e políticas. Cacém: Texto Editora, 2005.
- GAGO, Marília. **Consciência histórica e narrativa na aula de História**: concepções de professores. Tese de doutoramento em Educação em História e Ciências Sociais, 2007.
- GAGO, Marília. O olhar dos alunos acerca da variância da narrativa histórica. In: BARCA, I. (Org.), **Questões de Epistemologia e investigação em ensino da História**: Atas das III Jornadas Internacionais de Educação Histórica. Braga: CIED, Universidade do Minho, 2003. p. 55-71.
- GUBA, Egon; LINCOLN, Yvonna. **Fourth Generation Evaluation**. Newbury Park: Sage, 1989.
- LEE, Peter. **“Walking backwards into tomorrow”**: Historical consciousness and understanding history. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, New Orleans, LA, April 2002. Disponível em: <https://centres.exeter.ac.uk/historyresource/journal7/lee.pdf>. Acesso em: 15 set. 2011.
- LEE, Peter. Putting principles into practice: understanding history. In: DONOVAN, M. and BRANSFORD, J. D. (eds). **How students learn**: History, Mathematics and Science in the classroom. Washington, DC: The National Academies Press, 2005. p. 31-78
- LEE, Peter; ASHBY, Rosalyn. & DICKINSON, Alaric. **Progression in Children's Ideas about History**. Project CHATA (Concepts of History and Teaching Approaches: 7 to 14). Draft, 1993. Acedido em 23 de julho de 2015 in <https://eric.ed.gov/?q=peter+lee+chata&id=ED388531>
- MAGALHÃES, Olga. **Concepções de História e de Ensino da História**: um estudo no Alentejo. Lisboa: Edições Colibri e CIDEHUS-EU, 2002.
- PATTON, Michael. **Qualitative evaluation and research methods**. 2ed. London: Sage, 1990.
- PINAR, William. **O que é a Teoria do Currículo?** Porto: Porto Editora, 2007.
- ROLDÃO, M. Céu. **Estratégias de ensino**: o saber e o agir do professor. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão, 2009.
- ROLDÃO, M. Céu. **Gestão do Currículo e avaliação de competências** – as questões dos professores. Lisboa: Editorial Presença, 2003.
- RÜSEN, Jörn. **Jörn Rüsen e o ensino da História**. Curitiba: Editora UFPR, 2010.
- RÜSEN, Jörn. **Razão histórica**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.
- SEIXAS, Peter. Looking for History. In: CHAPMAN, A. & WILSCHUT A. (Ed.), **Joined-Up History** - new directions in Education History Research. Charlotte, NC: IAP - Information Age Publishing Inc., 2015. p. 255-276.
- SEIXAS, Peter. **Theorizing historical consciousness**. Toronto, Ontario, Canada: University of Toronto Press, 2004.
- SHEMILT, Denis. **History 13-16**: Evaluation Study. Edinburgh: Holmes McDougall, 1980.
- ZEICHNER, K. **A formação reflexiva dos professores**: ideias e práticas. Lisboa: Educa, 1993.

Recebido em 20/01/2019

Aceito em 08/10/2019