

1 2 9 0



UNIVERSIDADE D
COIMBRA

Alda Cristina Baptista Rendilho dos Santos

**METODOLOGIAS DIRETIVAS E DE
DESCOBERTA NO ENSINO-APRENDIZAGEM
DA HISTÓRIA**

**ESTUDO COM PROFESSORES E ALUNOS DO
ENSINO BÁSICO E SECUNDÁRIO**

**Tese no âmbito do Doutoramento em Ciências de Educação, na
Especialidade em Organização do Ensino, Aprendizagem e
Formação de Professores orientada pela Professora Doutora
Maria Isabel Ferraz Festas e Professora Doutora Albertina Lima
de Oliveira e apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências
de Educação da Universidade de Coimbra**

Dezembro de 2021

Faculdade de Psicologia e de Ciências de Educação
da Universidade de Coimbra

**Metodologias Diretivas e de Descoberta no Ensino-
Aprendizagem da História. Estudo com Professores e
Alunos do Ensino Básico e Secundário**

Alda Cristina Baptista Rendilho dos Santos

Tese no âmbito do Doutoramento em Ciências de Educação, na Especialidade em Organização do Ensino, Aprendizagem e Formação de Professores orientada pela Professora Doutora Maria Isabel Ferraz Festas e Professora Doutora Albertina Lima de Oliveira e apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências de Educação da Universidade de Coimbra

Dezembro de 2021



UNIVERSIDADE D
COIMBRA

Agradecimentos

A presente investigação resultou de uma colaboração muito próxima com as suas orientadoras. Agradeço à Dra. Isabel Ferraz Festas e à Dra. Albertina Lima de Oliveira o inextinguível saber com que orientaram esta tese. A generosidade da partilha de conhecimentos, as indicações bibliográficas, as importantes sugestões críticas e, tanto mais, contribuíram de modo decisivo para uma estruturação sempre coerente dos trabalhos. As inúmeras leituras de cada um dos seus capítulos, seguidas das suas propostas de reflexão, contribuíram para o aumento crescente da qualidade e rigor científicos da dissertação. A sua orientação esteve sempre presente, mantendo-se ao longo de todos os dias e de modo quase permanente, durante as etapas subjacentes à sua realização. Agradeço a sua dedicação, o constante incentivo e a grande amizade que reforçaram os valores pessoais muito presentes nesta colaboração.

No decorrer do trabalho de investigação relevam-se igualmente outros contributos importantes para sua concretização. Os professores e alunos envolvidos no estudo, os membros dos órgãos de gestão das Escolas, a Associação de Professores de História. Obrigada a todas as pessoas que se cruzaram no meu caminho e que fizeram parte deste percurso.

Um agradecimento sentido ao Agrupamento de Escolas onde começou todo este processo, nomeadamente, ao António e à Lígia e ao meu atual Agrupamento de Escolas onde sou professora, em especial à Ana Clara e membros da Direção. A compreensão de todos permitiu que conseguisse conciliar o exercício da docência com os procedimentos inerentes a um trabalho desta dimensão. Um especial agradecimento aos professores da parte curricular do curso de Doutoramento em Ciências de Educação e ao Professor Doutor João Amado pela generosidade dos seus conselhos e observações.

Agradeço ao João Paulo, à Rosa e ao Pedro Mendes, o grande apoio e incentivo. Os três com a sua partilha de experiências e materiais constituíram um suporte muito importante. Depois, ao Fernando, ao Pedro Amorim Pinto, à Olívia e à Isabel pela ajuda e empenho no desenvolvimento dos trabalhos. Um abraço apertado para a Fátima e o António. Por tudo. Gratidão imensa para a minha família que compreendeu o meu esforço, especialmente, ao meu pai.

A todos o meu sentido agradecimento.

Para o Filipe

Resumo

As situações de ensino-aprendizagem sejam diretivas ou ativas implicam orientações, facilitando a aquisição de conhecimentos mais ou menos complexos. Defensores da instrução explícita e do ensino pela descoberta concordam com a necessidade destas orientações, sugerindo que os atuais estudos educativos explorem as mais adequadas aos referidos métodos. O presente estudo tem por objetivos conhecer as percepções e crenças dos docentes de História sobre estas metodologias, os fatores que consideram determinantes para as suas práticas, o valor atribuído ao conhecimento e o ensino da sua disciplina. Procuram-se as linhas orientadoras do trabalho dos professores e os recursos por eles utilizados para o processamento, retenção e transferência da informação. Interessam-nos os procedimentos utilizados pelos docentes cujos alunos atingem níveis elevados de sucesso nas suas aprendizagens. E as razões por que optam em determinados momentos por métodos mais ou menos diretivos para garantir um ensino de mestria. No que se refere a teorias psicológicas com influência na educação serão referenciadas as comportamentalistas (ensino explícito) e as construtivistas (aprendizagem pela descoberta) que identificam, respetivamente, os chamados métodos diretivos e não diretivos. Destacam-se as estruturas cognitivas na construção do conhecimento, salientando-se as funções da memória de trabalho e a longo prazo e, suas relações, com a Teoria da Carga Cognitiva. Através de uma fundamentação empírica, apoiada numa metodologia mista, analisam-se procedimentos de instrução explícita e ensino pela descoberta, numa área do conhecimento sem estudos conhecidos publicados. Aponta-se ainda a relevância desta investigação para a política educativa, na procura de estruturação de um ensino de qualidade e melhores práticas profissionais. Os trabalhos inerentes ao desenvolvimento desta dissertação foram realizados entre 2017 e 2021, tendo-se ficado a conhecer as opiniões e teorias implícitas dos professores da amostra sobre o ensino da História, a eficácia dos métodos de ensino explícito e por descoberta e o modo como os utilizam na sala de aula. Numa primeira fase (2017-18), a investigação quantitativa foi conduzida através de questionário, registando-se a participação de quatrocentos e vinte e um docentes. Numa segunda fase (2018-19), correspondente a um estudo de caso, realizámos uma observação *naturalista* de aulas, seguindo-se uma investigação de inquérito por entrevista. Este último estudo, de natureza descritiva com uma abordagem qualitativa partiu de dois casos, dois professores, identificados como sendo defensores, respetivamente, de metodologias mais construtivistas e mais diretivas. O plano de investigação teve por principal objetivo confirmar se as suas opiniões iniciais, correspondiam aos seus atuais discursos e práticas de docência. Os resultados do estudo quantitativo demonstraram que os professores teoricamente valorizam os métodos ativos e o valor do conhecimento nas suas práticas letivas. Em início de carreira tendem a perceber-se como mais diretivos. A partir do momento em que o seu saber especializado está consolidado, ou seja, por

volta dos 24 anos de serviço efetivo, defendem a utilização de metodologias menos diretivas. O mesmo acontece com os professores com maiores graus acadêmicos que se consideram menos diretivos. Os resultados do estudo qualitativo mostraram que os professores teoricamente valorizam os métodos não diretivos e a autonomia dos alunos. Porém, na sala de aula utilizam abordagens mais diretivas porque assumem de modo sistemático e quase permanente a orientação do processo de ensino-aprendizagem. Através de um ensino explícito interativo e práticas ativas de descoberta (guiada) garantem o desenvolvimento de competências analíticas, sociais e de pensamento crítico pelos alunos.

Palavras-Chave: Instrução Direta - Aprendizagem pela Descoberta - Teoria da Carga Cognitiva - Literacia Histórica - Ensino-Aprendizagem

Abstract

Teaching-learning situations, whether directive or active, involve orientations, facilitating the acquisition of complex knowledge. Advocates of explicit instruction and teaching through discovery agree on the need for these orientations, suggesting that current educational studies explore the most appropriate ones for these methods. This study aims to understand the perceptions of History teachers about these methodologies, factors that are considered decisive in their teaching practices and the value assigned to knowledge. Guidelines are sought in teaching approach and the resources used for processing, withholding, and transferring information; focusing on procedures used by teachers whose students achieve high levels of success and the reasons for choosing, at a given moment, more or less directive methods to ensure proficient teaching. Regarding the psychological theories which framed education, behaviourist (explicit teaching) and constructivist (learning through discovery) theories will be referenced, which identify, respectively, the so-called directive and non-directive methods. Cognitive outlines in the construction of knowledge are highlighted; accentuating work's long-term memory and their relationships with the Cognitive Load Theory. Through empirical underpinnings, sustained by mixed methodology, procedures of explicit instruction and teaching by discovery are analysed, in an area of knowledge with no known published studies. The relevance of this investigation also points to educational policies, in search of structured quality teaching and improved professional practices. The development of this dissertation was carried out between 2017 and 2021, with participant History teachers laying out their opinions on the effectiveness of explicit and discovery teaching methods and how they are used in classroom context. In a first phase (2017-18), quantitative research was conducted through a questionnaire, with four hundred and twenty-one teachers participating. In a second phase (2018-19), resulting in a case study, naturalistic classroom observation was conducted, followed by interviews. This last study, descriptive and with a qualitative approach stemmed from two cases, two teachers, identified as being advocates, respectively, of more constructivist and more directive methodologies. The main goal was to confirm whether their initial opinions corresponded to their current discourses and teaching practices. The findings from the quantitative study showed that teachers theoretically value active methods and the value of knowledge in their teaching practices. At the beginning of their careers, they tend to perceive themselves as more directive. Once their knowledge is strengthened, i.e., having been teaching for 24 years of, they advocate the use of less directive methodologies. The same is true for teachers with higher academic degrees who consider themselves less directive. The findings of the qualitative study showed that teachers theoretically value non-directive methods and student autonomy. However, in classroom context, more directive approaches are used, as learning processes are systematically and enduringly conducted by teachers. Through

interactive explicit teaching and active (guided) discovery practices, they ensure the development of analytical, social, and critical thinking skills by students.

Keywords: Direct Instruction - Discovery Learning - Cognitive Load Theory - Historical Literacy
- Teaching-Learning

Índice Geral

Agradecimentos.....	5
Resumo.....	6
Abstract.....	8
Índice dos Capítulos.....	10
Lista de Quadros e Figuras	13
Lista de Gráficos.....	14
Lista de Tabelas.....	15
Introdução.....	20
PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO.....	25
Capítulo I – O Ensino da História em Portugal.....	26
Introdução.....	27
1.1. Ensino da História na Monarquia Liberal (1820-1910)	29
1.2. Ensino da História na Primeira República.....	31
1.3. Ensino da História durante o Estado Novo (1933-1974)	32
1.4. Ensino da História após o 25 de abril de 1974.....	39
1.5. Ensino da História por <i>Competências, Metas Curriculares e Aprendizagens Essenciais</i>	44
Conclusão do capítulo.....	52
Capítulo II – Teorias da Aprendizagem.....	54
Introdução.....	55
2.1. Os métodos de descoberta e os métodos diretivos.....	56
2.2. Teoria da Carga Cognitiva.....	62
Conclusão do capítulo.....	71
PARTE II – ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO E ESTUDOS EMPÍRICOS.....	73
Capítulo III - Enquadramento metodológico.....	74
Introdução.....	75
3.1. Problema de investigação.....	76
3.2. Objetivos.....	77
3.3. Desenho/Plano de Investigação.....	78
Conclusão do capítulo.....	82
Capítulo IV- Construção e validação do Questionário sobre o Ensino da História	83
Introdução.....	84
4.1. Estudo Piloto.....	86
4.1.1. Caracterização do Questionário sobre o Ensino da História.....	86
4.1.2. Participantes.....	90

4.1.3. Procedimento.....	91
4.1.4. Resultados.....	91
4.2. Estudo Principal.....	103
4.2.1. Definição de Hipóteses.....	103
4.2.2. Participantes.....	104
4.2.3. Procedimentos.....	105
4.2.4. Resultados.....	106
Conclusão do capítulo.....	163
Capítulo V- Estudos de caso.....	165
Introdução.....	166
5.1. Observação de Aulas – 2 casos.....	167
5.1.1. Participantes.....	167
5.1.2. Procedimento.....	170
5.1.3. Instrumento.....	171
5.1.4. Análise e interpretação dos resultados.....	172
5.2. Inquérito por entrevista aos professores observados.....	193
5.2.1. Instrumento.....	193
5.2.2. Procedimento.....	195
5.2.3. Análise e interpretação dos resultados.....	199
Conclusão do capítulo.....	233
Capítulo VI – Discussão dos Resultados.....	242
Introdução.....	243
6.1. Discussão dos resultados da etapa quantitativa.....	244
6.1.1. Síntese dos principais resultados.....	244
6.1.2. Limitações do estudo.....	251
6.1.3. Recomendações para estudos futuros.....	252
6.2. Discussão dos resultados da etapa qualitativa.....	253
6.2.1. Síntese dos principais resultados.....	253
6.2.2. Limitações do estudo.....	282
6.2.3. Recomendações para estudos futuros.....	283
Conclusão do capítulo.....	284
Conclusões finais.....	285
Bibliografia.....	287
Apêndices.....	311

Apêndice I	<i>Layout</i> do Questionário.....	312
Apêndice II	Estudo Principal – Questionário.....	314
Apêndice III	Declaração das Orientadoras.....	321
Apêndice IV	Pedido de autorização para desenvolver o Projeto na Escola A.....	323
Apêndice V	Pedido de autorização para desenvolver o Projeto na Escola B.....	325
Apêndice VI	Pedido de consentimento aos Professores.....	327
Apêndice VII	Pedido de autorização aos Encarregados de Educação.....	330
Apêndice VIII	Grelha de Registo de Observação de Aulas por observador.....	333
Apêndice IX	Grelha de Registo de Observação de Aulas por investigador.....	335
Apêndice X	Níveis de Análise de Competências de Aula (Grelha de Codificação).....	337
Apêndice XI	Cronograma Temporal de Aula (Grelha de Codificação).....	339
Apêndice XII	Gestão de Aula e Experiências de Aprendizagem (Grelha de Codificação).....	341
Apêndice XIII	Guião de Entrevista Semi-Estruturada.....	343
Apêndice XIV	Entrevistas (Grelha de Codificação).....	348

Apêndices em Suporte Informático

Apêndice XV	Estatísticas do Estudo Piloto
Apêndice XVI	Estatísticas do Estudo Principal
Apêndice XVII	Tabelas Estatísticas do Estudo Piloto e do Estudo Principal
Apêndice XVIII	Grelhas de Registos de Observação Professor (A) por observador 1, 2, 3
Apêndice XIX	Grelhas de Registos de Observação Professor (A) por observador 5
Apêndice XX	Grelhas de Codificação dos Registos de Aula Professor (A)
Apêndice XXI	Grelhas de Registos de Observação Professor (B) por observador 4
Apêndice XXII	Grelhas de Registos de Observação Professor (B) por observador 5
Apêndice XXIII	Grelhas de Codificação dos Registos de Aula Professor (B)
Apêndice XXIV	Entrevista do Professor (A)
Apêndice XXV	Entrevista do Professor (B)
Apêndice XXVI	Análise de Conteúdo das Entrevistas dos Professores (A e B)

Lista de Quadros e Figuras

Quadro 1	Estrutura Multifatorial do Questionário em 3 componentes.....	132
Figura 1	Teste estatístico de Friedman. Comparação por Pares.....	162
Figura 2	Teste estatístico de Friedman Teste de Hipóteses.....	162
Figura 3	Exemplo da Matriz de Análise de Conteúdo.....	197
Figura 4	Exemplo da Matriz de Codificação das Entrevistas aos professores A e B.....	200

Lista de Gráficos

Gráfico 1	Estatísticas descritivas relativas ao Sexo.....	107
Gráfico 2	Estatísticas descritivas relativas ao Grupo de Recrutamento.....	108
Gráfico 3	Estatísticas descritivas relativas ao Estágio Pedagógico Profissional.....	109
Gráfico 4	Estatísticas descritivas relativas à Formação Contínua.....	112
Gráfico 5	Estatísticas descritivas relativas à Formação Contínua e o Sexo.....	112
Gráfico 6	Estatísticas descritivas relativas à Situação Profissional.....	113
Gráfico 7	Estatísticas descritivas relativas aos Níveis de Ensino.....	116
Gráfico 8	Estatísticas descritivas relativas às Disciplinas Lecionadas.....	118
Gráfico 9	Estatísticas descritivas relativas à Região/Zona da Escola.....	119
Gráfico 10	Estatísticas descritivas relativas às Habilitações Académicas dos docentes, Sexo Grupos de Recrutamento.....	120
Gráfico 11	Estatísticas descritivas relativas ao Número de Turmas.....	121
Gráfico 12	Estatísticas descritivas relativas aos Anos de Serviço (após profissionalização).....	122
Gráfico 13	<i>Scree Plot</i>	127

Lista de Tabelas

Estudo Piloto

Tabela 1	Estatísticas descritivas relativas ao Sexo.....	92
Tabela 2	Estatísticas descritivas relativas ao Grupo de Recrutamento.....	92
Tabela 3	Estatísticas descritivas relativas à Formação Inicial.....	93
Tabela 4	Estatísticas descritivas relativas ao Estágio Profissional.....	93
Tabela 5	Estatísticas descritivas relativas à Formação Contínua (Conteúdos Curriculares).....	93
Tabela 6	Estatísticas descritivas relativas à Formação Contínua (Ciências de Educação).....	94
Tabela 7	Estatísticas descritivas relativas à Formação Contínua (Didáticas Específicas).....	94
Tabela 8	Estatísticas descritivas relativas à Situação Profissional.....	94
Tabela 9	Estatísticas descritivas relativas aos Níveis de Escolaridade Lecionados (5.º Ano).....	95
Tabela 10	Estatísticas descritivas relativas aos Níveis de Escolaridade Lecionados (6.º Ano).....	95
Tabela 11	Estatísticas descritivas relativas aos Níveis de Escolaridade Lecionados (7.º Ano).....	95
Tabela 12	Estatísticas descritivas relativas aos Níveis de Escolaridade Lecionados (8.º Ano).....	95
Tabela 13	Estatísticas descritivas relativas aos Níveis de Escolaridade Lecionados (9.º Ano).....	96
Tabela 14	Estatísticas descritivas relativas aos Níveis de Escolaridade Lecionados (10.º Ano)....	96
Tabela 15	Estatísticas descritivas relativas aos Níveis de Escolaridade Lecionados (11.º Ano)....	96
Tabela 16	Estatísticas descritivas relativas aos Níveis de Escolaridade Lecionados (12.º Ano)....	96
Tabela 17	Estatísticas descritivas relativas aos Níveis de Escolaridade Lecionados (Ensino Profissional)	97
Tabela 18	Estatísticas descritivas relativas às Disciplinas Lecionadas.....	97
Tabela 19	Estatísticas descritivas relativas à Região da Escola.....	98
Tabela 20	Estatísticas descritivas relativas ao Meio de Inserção da Escola.....	98
Tabela 21	Estatísticas descritivas relativas às Habilitações Académicas.....	98
Tabela 22	Estatísticas descritivas relativas ao Número de Turmas.....	99
Tabela 23	Estatísticas descritivas relativas aos Anos de Serviço.....	99
Tabela 24	Estatísticas descritivas relativas aos Itens 1 a 46 (Medidas Descritivas).....	101

Estudo Principal

Tabela 25	Estatísticas descritivas relativas ao Sexo.....	107
Tabela 26	Estatísticas descritivas relativas ao Grupo de Recrutamento.....	107
Tabela 27	Estatísticas descritivas relativas à Formação Inicial.....	108
Tabela 28	Estatísticas descritivas relativas ao Estágio Pedagógico Profissional.....	109
Tabela 29	Estatísticas descritivas relativas à Formação Contínua (Conteúdos Curriculares).....	109
Tabela 30	Estatísticas descritivas relativas à Formação Contínua (Didáticas Específicas).....	110
Tabela 31	Estatísticas descritivas relativas à Formação Contínua (Tecnologias de Informação e Comunicação)	110
Tabela 32	Estatísticas descritivas relativas à Formação Contínua (Ciências de Educação).....	110
Tabela 33	Estatísticas descritivas relativas à Formação Contínua (Administração/Gestão).....	110
Tabela 34	Estatísticas descritivas relativas à Formação Contínua (Ciências Documentais Bibliotecas)	111
Tabela 35	Estatísticas descritivas relativas à Formação Contínua (Outras Temáticas)	111
Tabela 36	Estatísticas descritivas relativas à Situação Profissional.....	113
Tabela 37	Estatísticas descritivas relativas aos Níveis de Escolaridade Lecionados (5.º Ano).....	113
Tabela 38	Estatísticas descritivas relativas aos Níveis de Escolaridade Lecionados (6.º Ano).....	114
Tabela 39	Estatísticas descritivas relativas aos Níveis de Escolaridade Lecionados (7.º Ano).....	114
Tabela 40	Estatísticas descritivas relativas aos Níveis de Escolaridade Lecionados (8.º Ano).....	114
Tabela 41	Estatísticas descritivas relativas aos Níveis de Escolaridade Lecionados (9.º Ano).....	114

Tabela 42	Estatísticas descritivas relativas aos Níveis de Escolaridade Lecionados (10.º Ano)....	115
Tabela 43	Estatísticas descritivas relativas aos Níveis de Escolaridade Lecionados (11.º Ano).....	115
Tabela 44	Estatísticas descritivas relativas aos Níveis de Escolaridade Lecionados (12º Ano).....	115
Tabela 45	Estatísticas descritivas relativas aos Níveis de Escolaridade Lecionados (Ensino Profissional)	115
Tabela 46	Estatísticas descritivas relativas aos Níveis de Escolaridade Lecionados (Outras Situações)	116
Tabela 47	Estatísticas descritivas relativas às Disciplinas Lecionadas (História)	116
Tabela 48	Estatísticas descritivas relativas às Disciplinas Lecionadas (História e Geografia de Portugal).....	117
Tabela 49	Estatísticas descritivas relativas às Disciplinas Lecionadas (História da Cultura e das Artes)	117
Tabela 50	Estatísticas descritivas relativas a “Outras Disciplinas Lecionadas”	117
Tabela 51	Estatísticas descritivas relativas à Região da Escola.....	118
Tabela 52	Estatísticas descritivas relativas ao Meio de Inserção da Escola.....	119
Tabela 53	Estatísticas descritivas relativas às Habilitações Académicas.....	120
Tabela 54	Estatísticas descritivas relativas aos Anos de Serviço (após profissionalização).....	122
Tabela 55	Estatísticas descritivas dos Itens do Questionário (n=421).....	124
Tabela 56	Matriz de Componentes.....	128
Tabela 57	Estatísticas de Confiabilidade.....	129
Tabela 58	Diferenças entre Homens e Mulheres na valorização das MD, MA e VC.....	135
Tabela 59	Diferenças entre professores do Grupo 200 e professores do Grupo 400 na valorização das MD, MA e VC.....	136
Tabela 60	Diferenças entre professores com Licenciatura e professores com estudos Pós-Licenciatura na valorização das MD, MA e VC.....	137
Tabela 61	Diferenças entre professores com Estágio profissional integrado e professores com outro tipo de Estágio profissional na valorização das MD, MA e VC.....	138
Tabela 62	Diferenças entre professores com formação em Conteúdos Curriculares e docentes com outro tipo de formação na valorização das MD, MA e VC.....	138
Tabela 63	Diferenças entre professores com formação em Didáticas Específicas e docentes com outro tipo de formação na valorização das MD, MA e VC.....	139
Tabela 64	Diferenças entre professores com formação em Ciências de Educação e docentes com outro tipo de formação na valorização das MD, MA e VC.....	140
Tabela 65	Diferenças entre professores com formação em Novas Tecnologias e docentes com outro tipo de formação na valorização das MD, MA e VC.....	141
Tabela 66	Diferenças entre professores com formação em Ciências da Documentação e Bibliotecas e docentes com outro tipo de formação na valorização das MD, MA e VC	142
Tabela 67	Diferenças entre professores com formação em Administração e Gestão e docentes com outro tipo de formação na valorização das MD, MA e VC.....	143
Tabela 68	Diferenças entre professores Quadros de escola/Agrupamento e docentes Quadros de Zona/Contratados na valorização das MD, MA e VC.....	144
Tabela 69	Diferenças entre professores de Quadro e docentes Contratados na valorização das MD, MA e VC.....	145
Tabela 70	Diferenças entre os professores que lecionam o 7º ano e os docentes que lecionam outros níveis de ensino na valorização das MD, MA e VC.....	146
Tabela 71	Diferenças entre os professores que lecionam o 9º ano e os docentes que lecionam outros níveis de ensino na valorização das MD, MA e VC.....	147
Tabela 72	Diferenças entre os professores que lecionam História e Geografia de Portugal e os que lecionam outra disciplina na valorização das MD, MA e VC.....	148
Tabela 73	Diferenças entre os professores que lecionam História e os que lecionam outra disciplina na valorização das MD, MA e VC.....	148
Tabela 74	Diferenças entre os professores que lecionam em 4 a 5 Turmas e docentes que lecionam em 6 a 10 turmas na valorização das MD, MA e VC.....	149
Tabela 75	Diferenças entre professores com 1 a 23 anos de Serviço e docentes com 24 a 42 anos de serviço na valorização das MD, MA e VC.....	150
Tabela 76	Diferenças entre professores com 1 a 15 anos de Serviço e docentes com 24 a 27 anos de serviço na valorização das MD, MA e VC.....	151

Tabela 77	Diferenças entre professores com 1 a 15 anos de Serviço e docentes com 16 a 23 anos de serviço na valorização das MD, MA e VC.....	152
Tabela 78	Diferenças entre professores com 1 a 15 anos de Serviço e docentes com 28 a 42 anos de serviço na valorização das MD, MA e VC.....	153
Tabela 79	Diferenças entre professores com 16 a 23 anos de Serviço e docentes com 24 a 27 anos de serviço na valorização das MD, MA e VC.....	154
Tabela 80	Diferenças entre professores com 16 a 23 anos de Serviço e docentes com 28 a 42 anos de serviço na valorização das MD, MA e VC.....	155
Tabela 81	Diferenças entre professores do Norte do país e docentes do Centro na valorização das MD, MA e VC.....	156
Tabela 82	Diferenças entre professores do Norte do país e docentes de Lisboa e Vale do Tejo na valorização das MD, MA e VC.....	156
Tabela 83	Diferenças entre professores do Norte do país e docentes do Alentejo e Algarve na valorização das MD, MA e VC.....	157
Tabela 84	Diferenças entre professores do Norte do país e docentes das Regiões Autónomas dos Açores e Madeira na valorização das MD, MA e VC.....	158
Tabela 85	Diferenças entre professores do Norte do país e docentes das Regiões Autónomas dos Açores e Madeira na valorização das MD, MA e VC.....	159
Tabela 86	Diferenças entre professores que lecionam em Escolas Urbanas e os que lecionam em escolas inseridas em Meios Rurais na valorização das MD, MA e VC.....	160
Tabela 87	Estatísticas descritivas das três Categorias ou Dimensões do Questionário.....	161

E fazia pergunta atrás de pergunta e eu de contar-lhe como foi o dobrar dos medos e das tormentas, o achamento do Índico, da Índia, do Brasil, das estrelas novas e das novas gentes e dos ventos novos... e as grandes batalhas navais e os assaltos a fortalezas e o Preste João e aonde chegava a cruz de Cristo (...).

Fernando Campos (1999). *A Sala das Perguntas*, p.90.

Introdução

Não existem dúvidas sobre o reiterado papel da escola enquanto agente regulador no dever da sociedade e formação dos jovens. O professor ainda é *mentor* e os alunos seguem o seu exemplo, numa vivência formadora de carácter e, catalisadora, de uma cultura de exigência e excelência. Sabemos que existem modelos mais fortes, mas a influência dos professores persiste. As transformações da atual sociedade exigem mais conhecimentos e mais educação. Analisando a dialética educar, *versus*, ensinar qual destas habilidades marca o quotidiano escolar? Existem diferenças? Podemos facilmente reconhecer uma abrangência no conceito educar e apontar para a sua primazia. Os pais e encarregados de educação continuam a partilhar com a escola esta importante função, procurando uma gestão conjunta dos comportamentos e das vivências dos filhos, acompanhando de perto as suas mudanças. Continua-se a pedir ajuda à escola os conhecimentos, as capacidades, as atitudes e os valores, necessários à preparação do futuro cidadão. A formação do especialista (profissional) e do Homem como referem Savater e Crato (2010). Existirá nesta análise algo de novo? Serão os saberes base da escola mais do que as suas alterações, os elementos de adaptabilidade necessários, ao que Bauman (1999,2003) chamou a passagem da modernidade sólida para o *estado líquido* do nosso tempo? Não descurando a importância do educar, os professores, como os do nosso estudo qualitativo, exigem nas suas aulas mais tempo para ensinar e para o aprimorar de aprendizagens. Para se atingirem estes objetivos, a política educativa nacional segue as diretrizes internacionais. Uniformiza-se o *currículum* para que todos os jovens tenham uma preparação académica que possibilite o enfrentar dos desafios quotidianos. As alterações curriculares são legitimadas pela sociedade e necessidades do indivíduo. Num mundo global procura-se assegurar oportunidades semelhantes para todos os alunos. Aproximam-se os sistemas educativos aferindo-se a sua eficácia em pesquisas internacionais, como por exemplo, os ambientes de aprendizagem nas escolas ou as condições de trabalho dos professores, em projetos como o TALIS. Avaliações internacionais dos alunos são fundamentadas em projetos como o PISA, o TIMMS ou o PIRLS constituindo importantes indicadores de desempenho da própria educação.

Na sala de aula o processo educativo exige proximidade e atenção por cada um dos alunos. Implica diferentes discursos e práticas, para desenvolver a motivação e o interesse pelas nobres atividades do ensino e da aprendizagem. Cada professor utiliza o que considera adequado para um ensino eficaz. As aprendizagens querem-se significativas. É precisamente no âmbito dos métodos utilizados neste processo e, de teorias de cognição a eles inerentes, que se enquadra a presente dissertação. Procura-se analisar as características do processo de ensino-aprendizagem, no domínio do saber histórico, na confluência das reformas educativas curriculares, dos últimos

20 anos. Pretende-se apresentar as concepções epistemológicas e científico-pedagógicas dos professores de História e saber como percebem a utilização de métodos diretivos e de descoberta na sala de aula. O estudo pressupõe uma observação de situações de ensino-aprendizagem em turmas do ensino básico, confrontando-se as práticas pedagógicas com os seus modelos teóricos. Sabemos que os professores utilizam métodos diretivos e pela descoberta no desenvolvimento do processo de aprendizagem. Mas quais são os métodos a que recorrem, mais vezes, para que os alunos façam aprendizagens significativas?

O presente estudo empírico procura investigar a eficácia dos métodos de instrução explícita e ensino pela descoberta, no campo de investigação das Ciências de Educação e da Didática da História. No enquadramento da percepção da sua maior utilização parte-se da hipótese de que os métodos diretivos são mais utilizados do que os não diretivos. E de que poderemos considerar como métodos ativos todos aqueles onde ocorrem aprendizagens significativas, mesmo em situações estruturadas e de alguma diretividade. Para sustentar a premissa argumenta-se que os defensores dos dois métodos reconhecem a existência de orientação nas situações de ensino-aprendizagem. Igualmente se referenciam as recentes investigações no campo das teorias cognitivistas, nomeadamente, da Teoria da Carga Cognitiva. Neste âmbito destacamos as estruturas cognitivas na construção do conhecimento, salientando as funções da memória de trabalho e de longo prazo e suas relações com ambientes de aprendizagem mais estruturados.

O desenho de investigação fundamenta-se num plano misto sequencial. Para se poderem concretizar os objetivos definidos, conhecer as percepções sobre as práticas letivas dos professores e a sua opinião sobre a eficácia da instrução explícita e ensino pela descoberta, foram necessárias três etapas. Estas corresponderam a dois estudos distintos, um de natureza quantitativa e o outro, desdobrado em duas fases, de natureza qualitativa. O primeiro corresponde a uma investigação com dados recolhidos através de questionários, tendo-se por objetivo conhecer as percepções sobre as práticas letivas dos professores de História e Geografia de Portugal e de História (Grupos 200 e 400). As percepções dos referidos docentes foram aferidas através das suas respostas, anónimas e confidenciais, a um questionário *online* constituído por uma maioria de questões fechadas. O questionário foi objeto de um pré-teste, tendo sido, para o efeito, enviado a uma pequena amostra de professores através da Associação de Professores de História (APH). Os resultados obtidos neste estudo-piloto foram apresentados e alvo de discussão numa comunicação, do I Congresso do “Programa de Doutoramento em Ciências de Educação”, da Universidade de Coimbra (2018). A versão final do questionário foi enviada *online* para os professores de História e Geografia de Portugal e de História em exercício de funções, em escolas do país. O envio do questionário e o retorno das respostas ocorreram no ano letivo de 2017-18. O instrumento de recolha de dados integrou uma primeira parte sobre dados socioprofissionais e, uma segunda parte, de itens sobre as práticas da atividade docente. Os resultados obtidos neste estudo principal foram apresentados

em *Poster* e, através de comunicação, no II Congresso do “Programa de Doutoramento em Ciências de Educação”, da Universidade de Coimbra (2020). A apresentação foi seguida de discussão e problematização de alguns dos seus resultados.

O segundo estudo realizado através de um desenho de investigação observacional baseado em dois casos, procurou analisar o modo como os métodos diretivos e de descoberta são usados na sala de aula. E perceber a eficácia de duas distintas abordagens metodológicas, uma baseando-se, sobretudo, na instrução explícita e a outra num ensino menos diretivo. A investigação foi realizada em duas escolas, com duas turmas distinguidas pelos métodos de ensino-aprendizagem utilizados pelos professores (critério). Numa turma predominavam metodologias diretivas e na outra metodologias menos diretivas. Na abordagem metodológica do estudo identificaram-se os dois grupos-critério. Um grupo constituído por um professor mais diretivo e o outro grupo orientado por um professor menos diretivo. Em sala de aula o processo de ensino-aprendizagem foi alvo de observação e análise apenas para efeitos da sua caracterização. A análise de conteúdo dos dados recolhidos possibilitou uma identificação dos métodos utilizados e considerados eficazes pelos docentes. A última etapa de recolha empírica de dados, também, de natureza qualitativa fundamentou-se na realização de entrevistas. A observação descritiva de aulas foi complementada com uma entrevista individual aos dois professores, no terceiro período do ano letivo de 2018-19. A entrevista ocorreu nas duas escolas estruturando-se em três domínios, nomeadamente, o que influencia as práticas dos professores, o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem e a disciplina de História no currículo atual. Através da observação de aulas e da análise de conteúdo das entrevistas verificou-se a veracidade da “identificação” de cada professor com a variável de critério.

Após a conclusão da investigação esperamos contribuir para a definição e melhoria de *designs* de instrução eficazes, melhorando o desempenho de alunos, professores e escolas. Em 2018 a média dos exames nacionais de História A (primeira fase) foi a mais baixa, comparativamente, aos exames das outras disciplinas, registando 95 pontos percentuais. Em 2019 a média nacional foi de 104 pontos e nos anos seguintes registou 134 (2020) e 129 (2021) pontos percentuais. No que se refere ao ensino básico, em 2019 os alunos do 5.º e 8.º anos realizaram provas de aferição sendo disponibilizados os respetivos relatórios individuais. Em junho de 2022 os alunos do 8º ano voltam a realizar esta prova, monitorizando-se a sua progressão e eventuais dificuldades nas aprendizagens do terceiro ciclo. Estas provas vão continuar a ser realizadas, nos próximos anos letivos, esperando-se que contemplem outros anos de escolaridade abrangidos no presente trabalho. É nossa intenção contribuir, também, com esta investigação para a produção de conhecimento válido sobre eficazes procedimentos de ensino-aprendizagem. Exemplos passíveis de replicação para aumentar o nível de literacia histórica no ensino básico e secundário.

De seguida, apresentam-se a estrutura e os capítulos da presente tese de investigação.

A primeira parte é constituída pelo enquadramento teórico do estudo. O primeiro capítulo refere-se a orientações curriculares para o ensino da História em Portugal. Neste âmbito explicita-se a sua evolução e da formação de professores do ensino básico (atuais 2.º e 3.º ciclos) e secundário, de finais do século XIX aos inícios do XXI. A dimensão cronológica contextualiza, brevemente, essa evolução durante os períodos da Monarquia Liberal, da Primeira República, do Estado Novo e no após 25 de abril de 1974. Sobre este último período destacam-se as práticas docentes relacionadas com um *Ensino por Competências* (Decretos-lei 6/2001 e 7/de 2001, de 18 de janeiro), pelas *Metas Curriculares* (Despacho 5122/2013, de 8 de abril) e através das *Aprendizagens Essenciais* (Despachos 6944-A/2018, de 19 de julho e 8476-A/2018, de 31 de agosto). Os normativos referenciados estavam em vigor durante a elaboração da dissertação, não se considerando para este efeito o despacho nº 6605-A/2021, de 6 de julho aplicado no ano letivo de 2021-2022. No segundo capítulo definem-se teorias de aprendizagem, as comportamentalistas e as construtivistas, que identificam os chamados métodos diretivos e não diretivos. Por isso, destacam-se as estruturas cognitivas envolvidas na construção do conhecimento e as principais características da Teoria da Carga Cognitiva.

Na segunda parte da investigação apresentam-se o enquadramento metodológico e os estudos empíricos realizados. O capítulo terceiro procede ao enquadramento metodológico, destacando a sua problematização no domínio da eficácia dos métodos de ensino-aprendizagem. Apresentam-se, também, os objetivos do estudo. Conhecer as conceções epistemológicas e científico-pedagógicas dos professores de História e saber como percecionam a utilização dos métodos educativos diretivos e de descoberta na sala de aula. Para se poderem concretizar os objetivos referenciados, definiu-se, um plano de investigação misto e sequencial. Este plano foi construído em três etapas principais, correspondentes, a dois estudos distintos. Um quantitativo com recolha de dados através de questionários e o outro qualitativo com dados obtidos através de observação de aulas e de inquérito por entrevista. O capítulo seguinte (quarto) é dedicado ao estudo quantitativo, nomeadamente, à construção e validação do *Questionário sobre Metodologias de Aprendizagem e Ensino da História*. O questionário procurou avaliar as perceções docentes sobre a eficácia dos métodos diretivos e de descoberta, na aquisição de competências nas disciplinas de História e Geografia de Portugal e de História, dos ensinos básico e secundário. O instrumento construído no âmbito da investigação foi validado por um estudo piloto, sendo, depois, aplicado no estudo principal. Os resultados da análise estatística dos dados são apresentados neste capítulo, respondendo-se, às primeiras questões em estudo – conhecer as perceções sobre as práticas letivas dos professores de História e os métodos por eles considerados eficazes no desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem. O capítulo quinto apresenta a investigação qualitativa sobre dois estudos de caso, referentes aos professores (A) e (B) envolvidos na pesquisa. O estudo realizou-se em dois momentos distintos - observação naturalista

de aulas (1.^a fase) e inquérito através de entrevista (2.^a fase). Os instrumentos de recolha de dados aplicados foram construídos e validados no âmbito deste estudo. A amostragem não probabilística foi constituída por dois grupos de diferentes escolas, seleccionadas em função da variável critério. Numa escola predominavam as metodologias diretivas e, na outra, utilizavam-se mais as metodologias de descoberta. No primeiro momento correspondente à observação de aulas, os dados foram recolhidos pela investigadora e quatro docentes que assistiram às aulas das turmas em estudo e registaram a ação dos sujeitos (professores e alunos) em grelhas de observação naturalista. Através dos instrumentos referenciados caracterizou-se as metodologias utilizadas pelos dois professores no decorrer das suas práticas letivas. Concluímos o processo de recolha de dados com a realização de entrevistas individuais aos dois professores. A conjugação das duas técnicas qualitativas aumentou a coerência e a validade do estudo. O último capítulo apresenta a discussão de resultados e as conclusões desta dissertação sobre metodologias de ensino-aprendizagem no ensino da História.

PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Capítulo I - O ensino da História em Portugal

Introdução

Neste capítulo destacaremos aspetos ligados ao ensino da História e formação de professores do ensino básico (atuais 2.º e 3.º ciclos) e secundário, num percurso de mudanças de legislação e de programas curriculares, reflexo das políticas educativas de meados do século XIX até aos nossos dias. Luís Reis Torgal (1996, p. 432) refere que o estudo da História do ensino da História é lato e complexo, tendo como objetivos a “história dos currículos escolares e dos programas de história, das conceções que presidem a essa organização curricular e programática e dos debates que ela provocou, dos manuais, das representações e da memória que produzem e reproduzem etc.” Apesar do seu grande interesse, tais objetivos, pela sua dimensão cronológica e conceptual, não podem aqui ser desenvolvidos. A contextualização realizada neste capítulo procura, sobretudo, destacar momentos refundacionais do ensino da História e da formação dos seus professores. Argumenta-se pela defesa do significado da formação inicial e dos saberes científicos e didático-pedagógicos, na construção da profissionalidade docente. Área de saber tecnológico, a Didática da História veio evidenciar outros saberes da docência que são fundamentais para a qualidade do ensino, conferindo maior cientificidade ao conhecimento do professor. Nos últimos 50 anos a qualificação para a docência tem seguido diferentes modelos, embora se continue a privilegiar a forte relação entre a formação específica da área científica e a correspondente formação didático-pedagógica.

A estruturação deste capítulo releva quatro quadros conjunturais, correspondentes a momentos políticos específicos e responsáveis por reformulações no ensino da História, incluindo a formação de professores. A saber, o da Monarquia Liberal, o da Primeira República, o do Estado Novo e o após 25 de abril de 1974. Seguem-se, muito de perto, os trabalhos de Reis Torgal (1996) e Maria Cândida Proença (1998, 2001) investigadores que utilizaram esta divisão cronológica nos seus estudos, ou em estudos por si coordenados, sobre a evolução histórica do ensino da História. Utilizam-se algumas das fontes primárias disponíveis, nomeadamente, a documentação oficial sobre o ensino liceal (básico e secundário) mencionando-se estudos sobre a temática e o período em análise. Assinalam-se, a título de referência para o tema em estudo, os trabalhos de investigação de Maria do Céu Roldão (1987), Olga Magalhães (2002), Paulo Gomes (2005), Raquel Henriques (2010) ou Sérgio Campos de Matos (1990). Seguiu-se com atenção a investigação de Raquel Henriques sobre o ensino da História para o período de 1947-1974. De seguida, descreve-se, com algum pormenor, os três momentos de reorganização curricular que acompanham esse ensino, nas duas primeiras décadas do século XXI. Neste ponto, procura-se enquadrar a reestruturação curricular efetuada entre 2001 e 2020 no sistema educativo português, percecionando-se as subjacentes orientações metodológicas.

Em consequência das alterações educativas dos finais do século XX, nomeadamente, as decorrentes da promulgação da “Lei de Bases do Sistema Educativo” (Lei n.º 46 de 1986) e, depois de um processo de consulta pública, são publicadas pelos decretos 6 (2001) e 7 (2001) as reformas curriculares do básico e secundário. As alterações dão visibilidade a um ensino por competências, definidas por *saberes em ação*. As novas orientações foram operacionalizadas no documento “Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais” (DEB-ME, 2001). No que se refere ao ensino da História, uma aprendizagem através de competências implica uma abordagem construtivista do processo de ensino-aprendizagem. Por isso, procuramos definir algumas das características desta metodologia, habitualmente, utilizada na sala de aula.

As propostas dos normativos foram operacionalizadas por um documento orientador intitulado “Metas de Aprendizagem” (ME/DGIDC, 2010). A investigadora Isabel Barca da Universidade do Minho coordenou a elaboração das “Metas de Aprendizagem” de História para o 2.º e 3.º ciclos. A revogação deste último documento (Despacho n.º 17169/2011, de 23 de dezembro), terminou com o ensino básico por competências, mantendo-se o Programa da disciplina de 1991 (Despacho nº124/1991, de 31 de julho reabilitado pelo Decreto-Lei nº 139/2012, de 5 de julho).

As competências essenciais foram substituídas pelas “Metas Curriculares” para o ensino básico, homologadas pelo Despacho 5122/2013, de 8 de abril. Desta vez competiu ao investigador João Avelãs Nunes da Universidade de Coimbra, a coordenação da equipa de trabalho para elaboração das “Metas Curriculares” de História para o 2º e 3º ciclos. Neste ponto, procuramos descrever as alterações metodológicas implícitas nos normativos, destacando o facto de redirecionarem o processo de aprendizagem para a valorização de conhecimentos. No secundário as “Metas Curriculares” apesar de previstas não foram homologadas. O Programa de História (A) do ensino secundário (2001-2002) manteve-se assim inalterado.

Os últimos documentos de referência orientadores do sistema educativo são o “Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória” (Despacho nº6478/2017, 26 de julho), as “Aprendizagens Essenciais do Ensino Básico” (Despacho 6944-A/2018, de 19 de julho) e as “Aprendizagens Essenciais do Ensino Secundário” (Despacho 8476-A/2018, de 31 de agosto). Estes documentos definem os conhecimentos, capacidades, atitudes e valores que devem ser adquiridos pelos alunos no seu percurso escolar. As aprendizagens essenciais nas disciplinas de História e de Geografia e de História foram definidas pela Associação de Professores de História valorizando-se, mais uma vez, as competências na operacionalização dos saberes históricos. As *competências* são entendidas como conhecimentos e compreensão crítica, capacidades, valores e atitudes.

Na problematização inerente ao desenvolvimento do capítulo está o conhecimento dos momentos curriculares redefinidores do ensino da História. Por outro lado, interessam-nos os

professores. O momento em que constitui uma preocupação evidente a habilitação profissional na carreira docente e igualmente como se estruturaram os modelos de qualificação didático-pedagógica adequados ao exercício da sua profissão.

1.1. Ensino da História na Monarquia Liberal (1820 -1910)

O início do ensino da História, no que chamamos “ensino primário” e “ensino secundário” não pode ser datado com rigor (Reis Torgal, 1996). Na época moderna, os professores aproveitavam as suas aulas para lecionar temas de História, em articulação com os conteúdos formais do seu ensino. Nas Escolas Menores do Colégio das Artes de Coimbra foram criadas as disciplinas de História e Antiguidades (1772) e, posteriormente, de História Universal e Pátria (1805). O seu ensino ligava-se à formação moral e patriótica dos jovens alunos. Após a vitória liberal (1820), a História passou a constituir uma disciplina obrigatória no ensino primário e secundário. Segundo Reis Torgal (1996), só depois de 1829 no Colégio das Artes e no Colégio dos Nobres, em Lisboa, é que a disciplina integrou formalmente o currículo do ensino secundário. Também de acordo com a investigadora Maria Cândida Proença (2001, p.7) “a partir do século XIX, com a vitória do liberalismo e a instituição dos sistemas nacionais de ensino, é que a utilidade do ensino da História se manifesta como fator incontornável no estabelecimento da educação nacional.” Contudo, a formação pedagógica dos professores do ensino secundário não era ainda uma preocupação. Esta habilitação profissional para a docência será objeto de medidas concretas nos finais do século XIX.

Em 1836, a reforma de Passos Manuel (17, novembro, 1836) organiza oficialmente o ensino secundário, substituindo as Escolas Menores (escolas régias pombalinas) por Liceus, instalados nas sedes de distrito (Lisboa, Coimbra, Porto, Braga) onde a disciplina de História, à semelhança das restantes, passa a ser lecionada. Os professores eram escolhidos pelos governos saídos das fações políticas da altura. Estas reformas da instrução pública que referenciam, explicitamente, a aprendizagem da História, no ensino primário e liceal, na década de 30 do século XIX, apontam também para a continuidade de um currículo influenciado pela esfera religiosa. Durante o liberalismo oitocentista perspetiva-se o ensino da História como uma das áreas mais importantes para a formação moral e cívica do futuro cidadão. Por isso, a idoneidade dos professores foi sempre uma preocupação da tutela. No século XIX não se previa uma formação didática específica dos professores. Contudo os candidatos, maioritariamente, eclesiásticos e juristas, sujeitavam-se a um concurso para ingresso na profissão. Os professores oitocentistas eram contratados através de provas públicas. Mas, Queirós Veloso (1927, p.95) considera que existiam já preocupações pedagógicas na sua realização, dado que “uma das provas orais devia recair sobre o método de ensino de cada uma das disciplinas da cadeira a concurso.” Neste

momento podemos perceber o início da institucionalização da formação de professores do ensino secundário e a necessidade de criar instituições específicas destinadas a essa mesma formação.

A reforma de 1895, de Jaime Moniz, foi acentuada por Maria Cândida Proença (1998, p. 55) que lhe aponta algumas características comuns a outros países europeus, nomeadamente, a Alemanha. Entre essas refira-se uma “maior centralização do ensino, formação de base humanística, carácter nacionalista do ensino, investimento na formação de professores, maiores cuidados com a metodologia didática e aproveitamento dos aspetos formativos do ensino”. A reforma vem definir como habilitação mínima para a docência no secundário, o Curso Complementar dos Liceus. Com o regulamento de 14 de agosto de 1895 foram exigidas, pela primeira vez, habilitações mínimas para o Magistério dos Liceus (secundário). Tendo-se ainda definido o tipo de provas científicas e pedagógicas a que os candidatos a professores ficavam sujeitos antes de ingressarem na profissão (Raquel Henriques, 2010). Esta reforma marca o início do ensino liceal moderno, também, pelas orientações metodológicas que a acompanhavam. No que se refere ao ensino da História são apontadas virtudes morais (amor da pátria) e de desenvolvimento cognitivo (inteligência, memória, imaginação etc.) apreendidos ao longo das sete classes de escolaridade (Reis Torgal, 1996). Acentua-se o carácter formativo da disciplina pelo desenvolvimento das capacidades acima referenciadas e, também, nacionalistas pelo culto da Pátria e dos seus heróis-modelo. O ensino da História ganhava destaque curricular, sendo esta lecionada em todos os anos do ensino secundário (liceal). Os programas sugeriam práticas interdisciplinares, nomeadamente, com a Geografia e a Língua e Literatura Portuguesa. Maria Cândida Proença (2001, p.48), sobre as metodologias de ensino, refere a utilização de um modo sequencial, da simples narração para a explicação tendo-se em conta “que o ensino da História na instrução secundária é um dos que se envolvem em maiores dificuldades e dos que dependem mais do saber, habilidade e tato pedagógico do Professor”.

No que se refere à formação de professores, ao contrário dos professores primários, cuja formação profissional se iniciou precocemente (século XIX), os docentes do secundário só teriam uma formação didática mais específica nos inícios do século XX. Em 1901, a reforma do Curso Superior de Letras, curso lecionado desde 1858 na dependência da Real Academia das Ciências de Lisboa (vacionado para a formação de professores de Geografia, História, Literatura e Filosofia), levou à criação dos Cursos de Habilitação para o Magistério Secundário pelos decretos n.ºs 4 e 5, de 24 de dezembro de 1901. Refere-se no decreto n.º 5 como objetivos do Curso Superior de Letras, “a habilitação para o magistério de diferentes disciplinas do plano dos lyceus, por meio de estudo superior ou maior das mesmas disciplinas ou de disciplinas congéneres. (...) importa muito, para efeito do regular e proveitoso exercício do magistério secundário, completar o mencionado estudo (...) com os correlativos conhecimentos pedagógicos (...)” Para Joaquim

Pintassilgo (2010) a legislação de 1901-02 representou, sem dúvida, um marco importante no que se refere ao processo de profissionalização dos docentes do ensino secundário. A habilitação profissional para a docência era constituída por três anos de formação científica superior e um ano de formação pedagógica. Também Nunes e Sampaio (2007, p. 92) consideram que as “abordagens sistemáticas e autónomas” sobre a Didática da História podem ser datadas com maior rigor, nos inícios do século XX. Seria após a “estruturação de formações universitárias especializadas ou semiespecializadas” (...) que se começou a refletir sobre a “transposição do discurso historiográfico de matriz científica para os sub-universos da educação básica e educação média”.

1.2. Ensino da História na Primeira República

O século XX será marcado por orientações políticas distintas no que se refere à formação de professores do básico e secundário e ao ensino da História. Estas diretrizes inscrevem-se na evolução política portuguesa, nomeadamente, no decurso da Primeira República (1910-1926), do Estado Novo (1933-1974) e de Portugal após o 25 de abril de 1974.

Na Primeira República, o sonho de um país mais livre e democrático implicou uma reforma da educação. Esta foi acompanhada pela laicização do Estado. Como refere Reis Torgal (1989) e no que se refere ao ensino da História, a separação religiosa será feita pela República laicizada, influenciada pela pedagogia da “escola nova”. O decreto fundador de 21 de maio de 1911 incluía recomendações metodológicas, que demonstram a influência da chamada “pedagogia moderna e da educação nova” no ensino. Maria Cândida Proença (1998, p.56), no que se refere a esta escola republicana, destaca as “inegáveis mudanças qualitativas que se traduziram numa nova ideia de escola e em novas formas de pensar a educação e a formação para a cidadania”. A reforma republicana valorizou as abordagens pedagógicas centradas, sobretudo, no desempenho dos alunos. Atribuiu à escola a formação do homem e do cidadão. Considerou igualmente importante a habilitação profissional dos seus professores, valorizando a sua formação científica e didático-pedagógica. Contudo, os governos republicanos vão dar grande destaque ao ensino primário, o mesmo não acontecendo com o liceal apesar das propostas de reforma. António Nóvoa (1988) sublinha que os historiadores são unânimes em considerar que o ensino secundário foi a área onde a ação republicana se exerceu de forma menos inovadora.

No que se refere à formação docente, os governos da Primeira República criaram, nas Universidades de Lisboa e Coimbra, as duas primeiras Faculdades de Letras e as duas primeiras Escolas Normais Superiores de Educação (decretos de 22 de abril e 24 de maio de 1911). O ensino da História era ministrado no curso de Ciências Histórico-Geográficas. Competia às instituições do ensino superior, nomeadamente, às Universidades, a formação pedagógica dos professores do

secundário. O que implicava a frequência de um ano teórico e outro teórico-prático. Nunes e Sampaio (2007, p. 93) destacam que “Às Faculdades de Letras tem cabido, desde então, a preparação da totalidade e, depois, de parte dos graduados (bacharéis ou licenciados) e pós-graduados que desempenharam ou desempenham as funções de professores de História nos vários ciclos de ensino não-superior (...)”. As Escolas Normais Superiores de Educação, anexas às Faculdades de Letras e Ciências das Universidades de Coimbra e Lisboa entraram em funcionamento em 1915 (Henriques, 2017). Na Escola Normal Superior de Coimbra trabalhou-se pela primeira vez a Didática da História e a formação de professores com influência das ideias da “Escola Nova”. Sobre esta instituição saliente-se o estudo de Joaquim Ferreira Gomes *A Escola Normal Superior da Universidade de Coimbra, 1911-1930* e, como trabalho de vulto, o trabalho académico sobre a formação docente de Luís António Pardal designado de *Formação de professores do ensino secundário 1901-1988. Legislação essencial e comentários*. Uma formação didático-pedagógica adquirida, inicialmente, através do Curso de Habilitação para o Magistério Secundário (de 1902 a 1915) e, de seguida, através destas Escolas Normais Superiores que funcionaram de 1915 a 1930. Para Nunes e Sampaio (2007, p.93) estas instituições “enquadraram (...) tanto a estruturação de uma embrionária comunidade de especialistas em Didáticas específicas e em Ciências de Educação, como a formação profissional inicial de docentes de História e de inspetores de ensino”. Os estagiários, candidatos ao curso de habilitação ao Magistério Liceal, deviam ser bacharéis de Letras ou de Ciências. No final da formação didático-pedagógica submetiam-se a um Exame de Estado. Data também desta altura o *Projeto Camoesas* (1923) que constituiu a primeira tentativa de sistematização de uma lei de bases do sistema educativo. O interesse pela temática da Didática da História ficou expressa em vários artigos de revistas, dos anos vinte, cuja publicação será interrompida pelas novas diretrizes impostas pelo Estado Novo. Veja-se, a título de exemplo, a *Revista de História* publicada entre 1912-1928, tal como, o artigo de Fidelino Figueiredo sobre os *Programas de História do ensino secundário* (edição treze de 1915).

1.3. Ensino da História durante o Estado Novo (1933-1974)

A primeira República termina com o golpe militar de 28 de maio de 1926. A ditadura militar (1926) veio alterar as anteriores estruturas educativas republicanas e os seus projetos pedagógicos extinguindo-se as Escolas Normais Superiores. A reforma de 1926 limita o ensino da História a seis, em vez das anteriores sete classes. A escolaridade obrigatória passa a ser de três anos, impondo-se um controle centralista do sistema de ensino, por um Estado conservador e tradicionalista. No ensino superior através do decreto 18 003, de 25 de fevereiro de 1930, o curso de Ciências Histórico-Geográficas passou a designar-se de Ciências Histórico-Filosóficas.

A regulamentação do Curso Geral dos Liceus será feita pelo decreto-lei 18 779, de 26 de agosto de 1930. Por este decreto, a disciplina de História passava a ser lecionada no 3.º, 4.º e 5.º anos deste curso e no Curso Complementar de Letras durante dois anos.

Um novo modelo de formação de professores ligado às Universidades de Coimbra e Lisboa foi criado pelo decreto 18 973, de 28 de outubro de 1930. “Adotou-se o sistema de confiar às Universidades a preparação teórica dos candidatos ao magistério e a professores de liceus diversos a sua preparação prática constituindo aquela o 1.º e esta o 2.º ano do curso do magistério liceal” (decreto 18 973, p. 2208). As Escolas Normais Superiores são substituídas por dois Liceus Normais (Pedro Nunes, em Lisboa e, Júlio Henriques, em Coimbra), onde ocorria o estágio pedagógico, depois da aprovação num exame de admissão. Também se procedeu à criação do curso de Ciências Pedagógicas, nas Faculdades de Letras de Coimbra (1930-1974) e de Lisboa (1930-1974), onde se aprendia a teoria didático-pedagógica, a chamada “cultura pedagógica”. A criação da Secção das Ciências Pedagógicas no Porto ocorre na década de sessenta (1961-1974). O acesso ao estágio nos Liceus acima referenciados era feito através de um concurso de admissão, seriando-se os candidatos de acordo com as classificações de Licenciatura e notas das “Ciências Pedagógicas”. Os estagiários eram orientados por professores metodólogos designados pela tutela. O estágio com uma duração de dois anos correspondia, naturalmente, ao primeiro momento da “prática pedagógica”. Joaquim Ferreira Gomes refere que a prática docente no ensino básico e secundário era “precedida por um severo concurso de admissão e, seguida, de um não menos severo Exame do Estado” (1974, p. 267).

O novo modelo de formação de professores do secundário manteve-se sem grandes alterações de 1930 a 1969. A Didática da História passou, assim, a ser formalmente cultivada, apenas, no âmbito das escolas do Magistério Primário e dos Liceus Normais, onde se asseguravam os já referidos programas de formação inicial de professores. As habilitações pedagógicas deixaram de ser relevantes porque as diretrizes do Ministério eram explícitas e tinham carácter de lei. O encerramento das Escolas Normais Superiores de Educação conduz à interrupção do ensino da Didática da História e das didáticas específicas no ensino superior. Por imposição governamental verifica-se a quase interrupção do ensino da Didática da História e a segregação será mantida após o 25 de abril de 1974 (Nunes e Sampaio,2007).

A partir dos anos 30 do século XX e nas décadas seguintes o reforço de uma orientação nacionalista marcará a educação nos seus diferentes níveis de ensino. No que se refere ao ensino da História, Raquel Henriques (2010) considerou que no período entre a Ditadura Militar e a década de sessenta voltou-se às metodologias tradicionais para a transmissão eficaz da ideologia doutrinária do regime. O decreto 21 103, de 15 de abril de 1932, veio esclarecer o significado da terminologia relativa ao ensino da História no ensino secundário. De modo explícito se refere que “a História de Portugal visa, além dos conhecimentos gerais que ministra, dentro da sua categoria,

a formar portugueses; por isso a sua ação tem de ser eminentemente nacionalizadora” (decreto 21 103, p. 625). No período salazarista o ensino da História foi instrumentalizado ideologicamente, pois, ao Estado competia fixar as normas a que devia obedecer esse mesmo ensino. O Estado podia e devia definir a verdade nacional, ou seja, a verdade que convinha à nação (Rómulo de Carvalho, 1986). No que se refere ao sistema educativo o Estado Novo será marcado pelas reformas de 1936 e de 1947.

A lei 1941 (11, abril de 1936), do ministro Carneiro Pacheco, remodela o Ministério de Instrução Pública, acentuando o carácter formativo do ensino e o cumprimento pelos professores dos cânones ideológicos e doutrinários do Estado Novo. Aos professores pedia-se cooperação exigindo-se para além da necessária preparação científica, a sua essencial colaboração na função educativa e na formação do espírito nacional. Limitava-se a formação pedagógica porque as diretrizes do Ministério eram explícitas e tinham carácter de lei. Anunciava-se a revisão dos quadros das disciplinas e respetivos programas em todos os graus de ensino. No conjunto dos estabelecimentos não superiores passa a vigorar o livro único (Carvalho, 2005; Nóvoa, 1992). O ensino liceal começa a priorizar a formação de uma mentalidade corporativa.

O decreto 27 084 de 14, de outubro, de 1936 promulga a reforma do ensino liceal. No 2.º ciclo (4.º ao 6.º anos) o ensino da História será objetivo e visará, a par dos conhecimentos dos factos, a uma formação do espírito crítico e a uma educação cívica (capítulo II, art.º 7.º, ponto 3.º). Refere o historiador Reis Torgal que “(...) a História não deveria sobrecarregar a memória do aluno com datas, nomes e factos, devendo ser banida qualquer orientação oposta às faculdades de raciocínio e de análise (...)”. Por outro lado, destaca-se uma “visão nacionalista de História e, mais do que isso, uma História que deve ser lecionada de acordo com os decretos oficiais” (Reis Torgal, 1996, p. 441).

No que se refere à formação de professores é promulgado o decreto n.º 24 676, de 22 de novembro de 1934. No ponto 13.º explicita-se que “A formação dos professores liceais começa pela obtenção nas Faculdades de Ciências ou Letras, de um grau superior de cultura, seguindo-se-lhe a aquisição de habilitações pedagógicas (...)”. Os professores do secundário continuavam a frequentar um ano académico universitário em Ciências Pedagógicas e, dois anos de prática pedagógica, nos já referenciados Liceus Pedro Nunes e Júlio Henriques. Este último, depois, de fundido com o Liceu José Falcão adotará a designação de D. João III (1936). Após a frequência do estágio pedagógico e prestação de provas finais no Exame de Estado, que conferia o título de professor agregado, adquiria-se a habilitação profissional para a docência neste Magistério. Por outro lado, manifesta-se a intenção de criar um Instituto Superior de Ciências Pedagógicas dedicado ao ensino didático-pedagógico, à formação de professores e à investigação científica semelhante a outros existentes no estrangeiro.

Na reforma de 1947, regulada pela promulgação do decreto 36 507 (17, de setembro de 1947) do ministro Pires de Lima, configura-se uma maior importância do ensino da História que passa a ser lecionada nos 1.º, 2.º e 3.º ciclos. Reflexo da conjuntura política e dos esforços de democratização da nova ordem internacional, após a segunda guerra mundial, o programa da disciplina será menos marcado em termos ideológicos e doutrinários. Pelo mesmo decreto e, a nível da formação de professores, o Liceu D. João III torna-se a única instituição de realização do estágio pedagógico entre 1947 e 1956. A prática pedagógica dos futuros professores continuará a ser realizada deste modo, sob a forma de estágio num Liceu Normal podendo ser feita em Coimbra. Depois de 1956 o estágio também podia ser realizado em Lisboa, no Liceu Pedro Nunes (1956) e no Porto, no Liceu D. Manuel II (1957).

Na segunda metade do século XX, na organização do ensino liceal destaca-se uma abordagem, simultaneamente, humanista, educativa e de preparação para a vida, prevista na sua matriz disciplinar, na seleção de métodos de ensino e de outros meios considerados apropriados (artigo 1.º do decreto 36 507). O ensino liceal só podia ser lecionado por quem o Estado reconhecesse, além da natural competência científica e pedagógica, a indispensável idoneidade moral e cívica (artigo 17, do decreto 36 507). O Curso Liceal foi estruturado em três ciclos sendo o primeiro dividido em dois anos e o segundo em três anos. O terceiro ciclo destinado a preparar o ingresso em escolas superiores permitia aos alunos optar pelas variantes de Letras ou de Ciências numa frequência letiva de dois anos. O ensino da História está presente nos três ciclos iniciando-se agora no terceiro ano (e não no quarto), o que evidencia a sua valorização durante este período. Sobre o período de 1947 a 1974, veja-se Raquel Pereira Henriques e o seu estudo intitulado de *Discursos legais e práticas educativas. Ser professor e ensinar História 1947-1974*.

O decreto 37 112 (22, de outubro de 1948), também de Pires de Lima reformula e aprova o programa das disciplinas do ensino liceal. O estudo da História inicia-se no terceiro ano. O conhecimento do passado histórico surge como lição e estímulo para o futuro, sendo salientada a vertente formativa da disciplina na educação cívica e moral dos alunos. Nas “observações” (decreto 37 112, p. 1116) e no que se refere ao segundo ciclo, destaca-se a importância de educar os alunos para o gosto pela disciplina sugerindo-se estratégias didático-pedagógicas para que a “aula seja viva e espontânea”. No sétimo ano cada aluno devia elaborar uma “dissertação individual ou leve ensaio” que devia apresentar aos colegas e professor e neste nível de ensino devia o professor recorrer aos meios apropriados para “despertar o interesse do aluno” como gravuras, diapositivos (...).

A escolaridade obrigatória passa a quatro classes para os menores de sexo masculino, com o decreto-lei n.º 40 964, de 31 de dezembro de 1956 e o mesmo acontece ao sexo feminino, em 28 maio de 1960 pelo decreto-lei n.º 42 994. Esta é uma das medidas que procuravam debelar as taxas elevadas de analfabetismo no país. Nos anos 60 vão surgir alterações significativas no

ensino da História motivadas pelo novo plano curricular do ciclo preparatório que irá juntar a História e a Geografia. O ensino sistemático da História no primeiro ciclo deixa de ser realizado, sendo transferido para o ciclo preparatório (Maria do Céu Roldão, 1983).

As décadas de 60 e 70 destacam um aumento não exponencial da frequência de diversos graus de ensino, sobretudo, do secundário. As pressões internacionais e a necessidade de modernização da sociedade permitirão uma maior generalização da educação e o aumento da escolaridade. Introduzem-se metodologias consideradas inovadoras que procuram responder ao aumento da população estudantil e às expectativas sociais de modernidade. Por exemplo, o trabalho de grupo, as reconstituições históricas ou as visitas de estudo. Estas últimas possibilitadoras de aprendizagens em meios informais como os museus. Esta abordagem metodológica do ensino recuperava alguns dos processos pedagógicos definidos durante a Primeira República. Contudo, os professores valorizavam teoricamente os “métodos ativos” reconhecendo uma utilização recorrente dos métodos expositivos porque melhor se adequavam à especificidade dos programas curriculares e gestão das aprendizagens dos alunos na sala de aula (Henriques, 2010). Paulo Gomes (2005) concluiu no seu estudo sobre o ensino da História nos Liceus, no período compreendido entre 1895 e 1968, que independentemente da época os professores utilizaram sempre os mesmos métodos de trabalho (expositivos, expositivos e interrogativos e ativos), com predominância dos expositivos e interrogativos.

Pelo decreto-lei 45 810, de 9 de julho de 1964, do ministro da educação Galvão Telles (1962-1968), a escolaridade obrigatória e gratuita passa de quatro para seis anos, abrangendo os menores de ambos os sexos até aos 14 anos. O decreto-lei 47 480, de janeiro de 1967, vem definir o ciclo preparatório do ensino secundário com uma duração de dois anos. O artigo 14.º expressa que “O ensino deverá promover a preparação cultural, a formação moral, artística e física e a devoção cívica, através de métodos que reclamem a cooperação ativa do aluno e tendem a desenvolver nele o espírito de observação, a imaginação criadora, a capacidade de raciocínio e de expressão, o gosto do empreendimento e do esforço pessoal e o reconhecimento do valor do trabalho.” Neste período e sobre o ensino da História destaca-se a abordagem civilizadora da disciplina que continuaria responsável pela formação da consciência cívica dos estudantes. Por outro lado, confere-se ao aluno um papel ativo no seu processo de formação. Pela primeira vez afirma-se que é o método de trabalho que importa e, que os alunos devem mais do que conteúdos, aprender a aprender, por forma a ganhar as competências necessárias de autonomia e espírito crítico (Carvalho, 2000). Raquel Henriques (2010), utilizando como fontes primárias relatórios de estágios da década de sessenta, descreve também este modelo docente inspirado pela *Escola Nova* a replicar pelos estagiários. O modelo descreve o professor de História como um executor de processos ativos e, sobretudo, como um orientador das aprendizagens que a escola deve proporcionar. Contudo, este discurso renovado sobre o ensino não correspondia às práticas

desenvolvidas na sala de aula como se referencia nos mesmos documentos. Isto porque os conteúdos dos programas de História não se adequavam devido à sua extensão e complexidade. Apontando-se ainda a falta de materiais, recursos e espaços físicos, apropriados para trabalhar em pequenos grupos ou de modo mais individualizado.

O estatuto do Ciclo Preparatório do Ensino Secundário será aprovado após promulgação do decreto n.º 48 572, de 9 de setembro de 1968, dando-se continuidade à mesma intenção de renovação metodológica do ensino. O Ciclo Preparatório do Ensino Secundário realizava-se através de cinco conjuntos letivos integrando-se a História no conjunto A (formação espiritual e nacional). No artigo 7.º referenciam-se as características de um ensino que deveria, por exemplo, “ter carácter essencialmente ativo e prático” ou “ser adequado aos interesses e às experiências dos alunos, às capacidades a desenvolver e aos fatores psicológicos e físicos correspondentes às idades e às condições individuais e de meio, não se determinando, exclusivamente, pela sistematização lógica das matérias.” Dava-se assim continuidade às ideias do papel ativo do aluno na construção da sua própria aprendizagem. As novas propostas tiveram maior impacto no primeiro ciclo e a partir de 1968 no ensino preparatório. Incentivava-se o relacionamento com outras escolas e um maior envolvimento da família nas atividades escolares. No secundário a História era entendida como uma disciplina prospetiva permitindo ao aluno compreender e intervir no mundo em que vive.

A nova abertura da educação será concretizada no período político correspondente ao governo de Marcelo Caetano (1968-74). Os programas da disciplina de História devem ser integrados numa política de modernização e democratização do regime propiciada desde 1970 por Veiga Simão, com o apoio de técnicos da OCDE. A nível metodológico privilegiava-se o trabalho de grupo, as práticas interdisciplinares, a história local. Valorizava-se a aula coloquial como meio de promoção da participação dos alunos (Henriques & Pintassilgo, 2013). Durante a “Primavera Marcelista” os métodos ditos *novos* foram incentivados, também, por organizações como o Instituto de Meios Audiovisuais na Educação (decreto-lei n.º 48 962, de abril de 1969) que veio regulamentar o funcionamento da Telescola ou o Gabinete de Estudos e Planeamento da Ação Educativa. Este último era um órgão de conceção, coordenação e apoio com atividades diferenciadas, referenciando-se, a título de exemplo, a análise de técnicas pedagógicas ou a realização de exames comparativos de sistemas escolares (decreto-lei n.º 485, de dezembro de 1972). Para Raquel Henriques e Joaquim Pintassilgo (2013, p. 144) a “fase final do regime autoritário é contemporânea de um conjunto importante de transformações no nível do ensino da História, e das Ciências Sociais em geral, tanto no nível das opções curriculares como dos métodos pedagógicos propostos para a sua operacionalização”. A autora Maria Emília Diniz referencia como principais inovações metodológicas deste período na disciplina de História “ a didática do documento e o diálogo aberto, coletivo, na classe, associados ao exercício da razão

indutiva e não como meros procedimentos de demonstração ou de interrogação socrática; a utilização frequente de meios audiovisuais; os trabalhos de equipa e, posteriormente, o trabalho de grupo; a abertura ao meio e aos espaços culturais extraescolares; os ensaios, se bem que tímidos, de práticas não diretivas; etc. (2007, p. 47)

No que se refere à formação de professores, o decreto-lei 48 868, de 17 de fevereiro de 1969, vem regulamentar a prestação de estágios para a formação pedagógica dos professores do ensino liceal e do técnico profissional. Pela nova modalidade de formação podia-se dispensar o anterior exame de admissão ao estágio. Este decorria num único ano curricular sendo acedido através de concurso documental onde os candidatos a professores eram seriados de acordo com as suas classificações académicas, ou seja, as notas de Licenciatura e de aprovação nas Ciências Pedagógicas. Os candidatos que cumprissem as disposições referenciadas no artigo 15.º do referido decreto, como por exemplo, prática letiva efetiva durante pelo menos cinco anos, podiam requerer Exame de Estado com dispensa da frequência do estágio. Todos os candidatos à docência aprovados realizavam o Exame de Estado de acesso à carreira.

Meses depois, um novo decreto promulgado em 25 de agosto de 1969 (decreto-lei 49 204) regulamenta novos procedimentos relativos ao estágio pedagógico dos professores do ensino liceal. No caso específico do ensino da História, os candidatos a estágio deviam deter uma licenciatura em Ciências Histórico-Filosóficas, licenciatura ou bacharelato em História ou em Filosofia. Os estagiários deviam fazer também estágio na disciplina de “Organização Política e Administrativa da Nação”. Após aprovação, os candidatos realizavam o Exame de Estado que era, de acordo com o artigo 32.º, constituído por “uma prova escrita sobre métodos de ensino de um determinado ponto do programa de qualquer disciplina do grupo (três horas); interrogatório sobre Didática Geral (meia hora); duas lições sobre matéria privativa do grupo dadas a alunos do liceu.” A habilitação profissional para a docência no ensino liceal resultava de uma média final constituída por várias classificações, nomeadamente, de ingresso no estágio, da cultura pedagógica, de conclusão do estágio e do Exame de Estado.

Na década de 1970 surgem modelos diversificados de formação de professores. Para os investigadores Nunes e Sampaio (2007, p. 94) “a partir da *Primavera Marcelista*, no seguimento da reforma Veiga Simão (1970 a 1973), intensificou-se o esforço de modernização e relativa liberalização do sistema de ensino português”. Também, Raquel Henriques (2010) considera a última reforma educativa do Estado novo, preconizada por Veiga Simão, pautada por algumas inovações claramente progressistas que tiveram continuidade mesmo depois da revolução de abril de 1974. O ministro Veiga Simão pretendia que todas as Faculdades tivessem formação inicial de professores. O governo do Estado Novo procurou reintroduzir a investigação, o ensino e a transferência de saberes em Didática da História na rede nacional de ensino superior (Avelãs Nunes, 2015). As Faculdades de Ciências criaram pelo decreto n.º 443, de 23 de outubro de 1971,

o ramo de formação educacional nas suas Licenciaturas via ensino. Após três anos de formação científica, os alunos iniciavam a frequência de disciplinas pedagógicas nos dois anos seguintes. Os cursos incluíam no último ano o estágio pedagógico numa escola básica ou secundária. A investigadora Raquel Henriques (2017) destaca que entre 1971 e 1974 candidataram-se a escolas de realização de estágios 79 liceus e secções liceais, organizadas em quatro zonas pedagógicas (Norte, Centro, Lisboa e Sul). A profissionalização também podia ser feita em exercício. “Tentava-se que o professor se consciencializasse da importância fulcral que tinha para a sua profissão o ser investigador e, simultaneamente, pedagogo, em integrar o saber da sua disciplina na componente metodológica e psicopedagógica do trabalho docente” (Henriques, 2010, p. 277).

A mudança, a nova introdução das Ciências de Educação e dos saberes didático-pedagógicos a elas associadas, inscreve-se na conjuntura político-institucional da altura e na aplicação de uma reforma educativa que visava a democratização e modernização do ensino e que contava com o apoio de organizações estrangeiras como a OCDE. Releve-se nesta conjuntura o papel da Fundação Calouste Gulbenkian na formação de alguns especialistas, financiando viagens ao estrangeiro de estudiosos portugueses. Joaquim Ferreira Gomes (1980) acentua na estruturação do ensino liceal o já referenciado papel das Faculdades de Letras de Coimbra e de Lisboa para o período compreendido entre 1930 e 1974 e da Faculdade de Letras do Porto de 1961 a 1974, onde funcionou o Curso de Ciências Pedagógicas e, após 1974, salienta a existência de diversos modelos de formação de professores. Ao contrário das Ciências e das Tecnologias (1971), das Escolas Superiores de Educação e Universidades Novas (1978), as “Faculdades de Letras de Lisboa, Coimbra e Porto, e a Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa recusaram, até 1987, voltar a – ou começar a – intervir, de forma estruturada, na formação inicial e contínua de professores de História dos Ensinos Básico e Secundário” (Nunes & Sampaio, 2007, pp. 94-95). Portanto a sua responsabilidade limitava-se ao curso de Ciências Pedagógicas. Será necessário esperar pela década de 80 para a alteração também ser contemplada nas faculdades referidas. Talvez, por isso, e no que se refere a metodologias de aprendizagem, Raquel Henriques (2010, p. 396) considere que, ao longo do século XX, “subsistiram as metodologias tradicionais ou por serem eficazes e não haver justificações para alterá-las, ou por integrarem a rotina escolar, acabando por confundir-se com a tradição”.

1.4. Ensino da História após o 25 de abril de 1974

A reforma Veiga Simão é suspensa preparando-se uma nova reforma educativa. No ensino da História as matrizes curriculares do ensino básico e secundário foram alteradas na sequência de várias regulamentações. Os programas curriculares do ensino liceal (básico e secundário) continuaram estruturados em temas de História Universal e História de Portugal, mas perderam a

sua carga doutrinária e ideológica. Assim no segundo ciclo do ensino básico (preparatório), surgem os Estudos Sociais (1.º ano) e a História de Portugal (2.º ano). Para o primeiro ano do curso secundário unificado surge a disciplina de “Introdução às Ciências Sociais” (1975-76), depois, designada de “História” (1976-77). O ensino básico (atual 3.º ciclo) pouco mudou reformulando-se o âmbito cronológico dos seus três anos de escolaridade. O ciclo complementar do ensino liceal, estruturado nos antigos 6.º e 7.º anos, alterou a sua organização curricular após 1974, com o ano propedêutico (1977-1981). O programa do complementar (atual secundário) encontrava-se orientado para o ensino da História de Portugal e um conjunto de temas integrados na chamada História Social. No que se refere a propostas metodológicas, Raquel Henriques (2010, p.164) considera que até 1976 a revolução educativa continuou muitas das linhas estruturantes defendidas por Veiga Simão cujo alcance foi travado, também, por constrangimentos financeiros. Por exemplo, permaneceram “concepções pedagógicas que entendiam a educação como um processo global e que apelavam a outros programas, métodos, recursos materiais, avaliação (...)”. A taxonomia cognitiva de Bloom (1956) continuou a ser utilizada na planificação de aulas, procurando assegurar-se as aprendizagens dos alunos através de uma pedagogia por objetivos comportamentais. Pedia-se à disciplina de História a formação de cidadãos esclarecidos e intervenientes através de métodos considerados *ativos*.

A partir de 1976 no ensino básico entra em funcionamento o 7.º ano de escolaridade e nos anos seguintes, os 8.º e 9.º anos. No “Programa da Disciplina de História para o Curso Geral do Ensino Secundário” (1976) sugere-se proporcionar ao aluno “uma via de redescoberta e uma iniciação ao ofício de historiador”, assumindo-se agora o carácter analítico da disciplina. Os programas apresentavam os conteúdos de uma forma temática. No “Programa do Curso Complementar dos Liceus” (1974-75) relativo ao ensino secundário (10.º e 11.º anos), valorizam-se também as abordagens metodológicas ativas. Apresentam-se como estratégias de aprendizagem, por exemplo, as relacionadas com o trabalho de grupo ou as técnicas de pesquisa histórica desenvolvidas de modo colaborativo ou individual. Neste sentido as aulas podiam ocorrer em espaços diferenciados como as bibliotecas escolares, os arquivos ou os museus. A democratização da sociedade implicará uma natural abertura da escola a contextos não formais de aprendizagem. De modo abrangente podemos considerar o sistema educativo de finais do século XX como um laboratório de experiências pedagógicas. Como referem Henriques e Pintassilgo (2013, p. 127) “criticaram-se os métodos pedagógicos chamados tradicionais, o autoritarismo do professor, os métodos expositivos, o apelo à memorização etc.” e incentivam-se todo um conjunto de pedagogias alternativas como a “Escola Nova”, as ideias do pedagogo Freinet, as pedagogias não diretivas, entre outras.

O sistema educativo passava a definir-se em pré-escolar, primário, preparatório e secundário (7.º ao 11.º anos e ano propedêutico). Em 1979 são criados os 10.º e 11.º anos de

escolaridade e em 1981, o 12.º ano substituiu o ano propedêutico. Em outubro de 1979, pela Portaria n.º 574 são publicados os programas para os 7.º e 8.º anos relativos ao Curso Geral do Ensino Secundário. Na introdução são indicados os seus objetivos disciplinares. A título de exemplo, refira-se o fomento de atitudes e hábitos de pesquisa (ponto 1), o estímulo da espontaneidade e criatividade (ponto 3), o desenvolvimento das capacidades de interpretação, crítica e organização da informação (ponto 4), devendo utilizar-se metodologias de carácter interdisciplinar (ponto 5). O aluno de História deveria construir o conhecimento histórico através de uma interpretação seletiva e crítica dos documentos; compreender as sociedades humanas decorrentes da dinâmica global do processo evolutivo; descobrir a evolução humana na complementaridade do pensamento e da ação. No que se refere a metodologias de trabalho, sugere-se a motivação dos alunos para a pesquisa histórica para desenvolver o “poder de observação, o espírito crítico e seletivo”. Entre os objetivos e metas a atingir pelos discentes estava o habilitar através do conhecimento do passado “à participação consciente e interventiva que é o exercício da cidadania”. A História continuava a ser entendida como disciplina formativa pretendendo-se a sua contribuição para ajudar a formar cidadãos esclarecidos e intervenientes na sociedade. Mas, agora, destacava-se o desempenho do aluno na construção da sua aprendizagem através do desenvolvimento de capacidades complexas, como a da compreensão e do espírito crítico. Os programas passam novamente a apresentar os temas e subtemas de modo cronológico. No que se refere aos programas do secundário valorizava-se a utilização de metodologias ativas insistindo-se na abertura da aula a outros contextos e espaços de aprendizagem como a Biblioteca Escolar. Em termos metodológicos continuou a incentivar-se a investigação individual ou em grupo, a partir de documentos escritos ou iconográficos (Henriques, 2010).

Com a democratização da sociedade sucedem-se, também, vários modelos de formação de professores. O decreto-lei 519-T1, de 29 de dezembro, de 1979, vem regulamentar o regime de contratos celebrados entre os professores e o Ministério de Educação e estabelece o regime da profissionalização em exercício de docentes para aqueles que não tinham uma formação específica na área de docência. Destaca-se ainda a importância de um “sistema planificado de formação contínua”. Na ausência de estágio pedagógico a tutela assume a responsabilidade de “assegurar de forma eficaz e, a curto prazo, a profissionalização dos docentes, fazendo-a coincidir com a vigência e duração do contrato”. Na década de 1980 procurou-se reorganizar novamente a formação inicial de professores do ensino secundário. Ensaíram-se três modelos normativos da formação de professores: a profissionalização em exercício, definida pelo despacho 358, de outubro de 1980 (1980-1986) e regulamentada pela portaria 64/81; a formação em serviço, definida pela portaria 750, de outubro de 1985 (1986-1988); e a profissionalização em serviço, decreto 287/88, nos anos seguintes. Dos finais do século XX aos inícios do século XXI coexistem

vários modelos de formação de professores. Estes são definidos pelas diferentes instituições de ensino superior responsáveis por esta mesma formação.

A Lei de Bases do Sistema Educativo de 1986 (decreto-lei n.º 46, de outubro de 1986, alterado pelas leis n.º 115 de 1997, de 19 de setembro, n.º 49 de 2005, de 30 de agosto e n.º 85 de 2009, de 27 de agosto) vem garantir para os alunos uma formação básica, não especializada, de carácter geral e universal, durante pelo menos 9 anos. O decreto-lei n.º 286 de 1989, de 29 de agosto, regulamentou e aprovou a matriz curricular do ensino básico e secundário. De acordo com este decreto, a disciplina de História era lecionada no terceiro ciclo (7.º, 8.º, 9.º anos) e no ensino secundário (10.º, 11.º, 12.º anos). Os primeiros contactos com a História eram feitos através das disciplinas de Estudo do Meio (1.º ciclo) e História e Geografia de Portugal (2.º ciclo), destacando-se em termos programáticos a História de Portugal. No terceiro ciclo e nos cursos humanísticos do secundário os alunos aprendiam História de Portugal e História Universal. O currículo nacional foi estruturado de modo interdisciplinar, sugerindo-se a ligação da escola ao meio em que está inserida através de projetos multidisciplinares, em colaboração com as autarquias locais e instituições comunitárias. Os programas curriculares, organizados em finalidades, objetivos e competências, sugeriam a utilização de recursos diversificados visando o desenvolvimento individual e social do aluno. Na organização curricular do ensino secundário passa a estar incluída uma metodologia de trabalho de projeto. O programa tinha por objetivo a promoção de uma formação integral do aluno, pelo desenvolvimento de atitudes, clarificação de valores e pela aquisição de conhecimentos decorrente do desenvolvimento de aptidões e de capacidades. O aluno do secundário deveria estar envolvido na aprendizagem, sendo também responsável pela construção do seu saber e conquista de autonomia.

A Lei de Bases vem criar as bases fundadoras para a atual formação inicial de professores, conferindo relevância ao ensino e aprendizagem da História. A qualificação para a docência, no caso específico dos educadores de infância e professores do primeiro ciclo, correspondia ao bacharelato e para os professores dos 2.º e 3.º ciclos e secundário, correspondia à licenciatura. Apenas a partir do ano letivo de 1987-1988 as Faculdades de Letras das Universidades de Lisboa, Coimbra e Porto e a Universidade Nova de Lisboa, voltaram a responsabilizar-se por cursos de formação inicial de professores, criando ramos de formação educacional nas suas licenciaturas. Estas instituições do ensino superior organizaram, finalmente, as estruturas necessárias para garantir uma formação específica para a docência. A reintrodução das Ciências da Educação e das Didáticas específicas nestas Faculdades vai beneficiar do contato e apoio de organismos internacionais e instituições universitárias e politécnicas estrangeiras. O decreto-lei n.º 287, de 19 de agosto, de 1988, regulamenta a profissionalização em serviço dos professores pertencentes aos quadros, com nomeação provisória. No seu artigo 6.º, para além das instituições referenciadas, identifica, como locais de formação das Ciências de Educação, os Centros Integrados de

Formação de Professores, as Faculdades de Psicologia e Ciências da Educação, os Institutos Superiores de Educação Física, as Escolas dos ensinos preparatório e secundário e a Universidade Aberta. De uma forma geral, o ramo de formação educacional integrado nas licenciaturas será a via mais utilizada para a profissionalização. Pelo menos até às alterações decorrentes das adequações ao Processo de Bolonha (2005). A democratização político-social do país conduziu, também, a uma maior abertura à Europa e ao Mundo. Avelãs Nunes (2015, p. 499) refere que “os debates ocorridos no nosso país sobre o ensino e a formação de professores, surgem associados aos processos em curso em outros Estados (destacando-se a França e o Reino Unido, os EUA e a RFA/Alemanha, Itália e Espanha), com as recomendações emanadas de organizações internacionais como a ONU e a OCDE, o Conselho da Europa e a CEE/EU e com posicionamentos assumidos por organizações internacionais de cariz socioprofissional”. Pelo decreto-lei 409, de novembro de 1989, assistiu-se à homologação do estatuto da carreira docente do ensino pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.

As grandes reformas educativas da década de 80, a atenção prestada ao currículo e à formação de professores explica a fundação da Associação de Professores de História (D.R. 132, 3.ª série, 9/6/81). Uma associação de utilidade pública sem fins lucrativos (D.R. 140, 2.ª série, 20/6/95) que, desde 1981, através de atividades diversificadas (publicação periódicas, formação creditada, emissão de pareceres, organização de congressos, atividades para alunos), procura dinamizar o debate sobre a disciplina de História, nomeadamente, do ensino básico e secundário. Saliente-se a publicação de vários estudos e reflexões ligados ao ensino-aprendizagem da História e realizados por professores dos ensinos básico e secundário, em revistas publicadas a partir dos anos 90 (*Penélope, Revista de História das Ideias, Vértice, História*) e de 2014, na revista *AmPHora*.

O decreto-lei n.º 43/2007 aprova o regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e ensinos básico e secundário. A habilitação para a docência passa a ser exclusivamente profissional deixando de existir a habilitação própria e habilitação suficiente numa lógica sequencial de dois ciclos de estudos. A habilitação profissional equivale ao grau de mestrado em ensino (2.º ciclo de Bolonha) tendo em conta as áreas da especialidade. Assume-se que o desempenho docente exige domínio do conteúdo científico e das áreas das metodologias de investigação educacional para que o futuro docente possa corresponder às especificidades dos alunos e distintas situações educativas. O decreto-lei n.º 79 de 2014 vem reconhecer o impacto dos docentes na qualidade da educação, aumentando-se o rigor da sua preparação académica nas matérias da área de docência e nas didáticas respetivas.

1.5. Ensino da História por *Competências, Metas Curriculares e Aprendizagens Essenciais*

No início da década de 90, a disciplina de História e Geografia de Portugal voltou a ser lecionada no segundo ciclo (5.º e 6.º anos), estando centrada na aprendizagem e desenvolvimento de conhecimentos, capacidades, atitudes e valores. O seu programa curricular, homologado em 1991, direciona-se para o ensino de grandes momentos da História de Portugal através de um ensino que destaca o “episódio” e o “narrativo”. A partir do terceiro ciclo pretendia-se que os alunos desenvolvessem, no domínio cognitivo, o raciocínio abstrato e a autonomia sócio afetiva e moral (ME-DGEBS, vol. I, 1991, p. 121). O ensino da História será feito de modo interdisciplinar, mobilizando-se conteúdos para proporcionar experiências de aprendizagem promotoras do desenvolvimento dos alunos. Os conteúdos lecionados no terceiro ciclo e secundário são também estruturados em temas de História de Portugal e História Universal com destaque para a História europeia. A sequenciação e organização de conteúdos é feita de modo cronológico. Os alunos partindo de exemplos e de situações concretas deviam ser estimulados a construir quadros concetuais de tempos, espaços, mudanças, continuidades, enquadrados em contextos sociais, políticos, económicos e culturais. As orientações metodológicas destacam a análise de fontes documentais, as situações-problema, o raciocínio abstrato, as competências de pesquisa, o trabalho de grupo, o espírito crítico, a utilização de novas tecnologias, o destaque para o meio local (...) visando-se a autonomia do aluno. “As orientações enunciadas inscrevem-se numa conceção construtivista do processo de ensino-aprendizagem, enfatizando o papel do aluno na estruturação de aprendizagens significativas (...). Isto não significa que seja de excluir o recurso ao método expositivo, quando se afigure útil para clarificar conhecimentos básicos, nomeadamente quadros gerais de referência, desde que seja apoiado numa eficaz motivação e pontuado pelo diálogo e o questionamento ativo. Nunca, porém, deverá entender-se o recurso à exposição como um meio fundamental, mas antes como um auxiliar da estratégia global de indagação centrada no aluno” (ME-DGEBS, vol. I, 1991, p. 142). O currículo nacional procura orientar as aprendizagens comuns sendo menos prescritivo nas suas especificações. A gestão flexível do currículo será discutida e experimentada de 1997 a 2001.

Um *Ensino por Competências* foi estabelecido pelos decretos-lei 6 e 7, de 18 de janeiro, de 2001. Pela homologação destes decretos-lei efetuou-se respetivamente, a reorganização curricular do ensino básico e secundário. O processo levou à implementação de um ensino por competências, a partir do ano letivo de 2001-2002. O decreto-lei n.º 6 apresenta o currículo como um “conjunto de aprendizagens e competências, integrando os conhecimentos, as capacidades, as atitudes e valores a desenvolver pelos alunos.” No âmbito dos princípios e valores orientadores do currículo, as competências foram concebidas como *saberes em uso*, necessárias à qualidade

da vida pessoal e social de todos os cidadãos. As competências implicam um desenvolvimento integrado de conhecimentos, capacidades e atitudes. No artigo 2.º do mesmo decreto são referenciadas as orientações do Ministério de Educação definidoras do conjunto de competências essenciais e estruturantes para cada ciclo de ensino básico, o perfil de competências terminais deste nível de ensino e os exemplos de experiências educativas a proporcionar aos alunos. Estas orientações foram operacionalizadas no documento “Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais” (DEB-ME, 2001, de 26 de setembro). Refira-se, a título de exemplo, o previsto por esta reorganização curricular como competências gerais a adquirir pelos alunos do ensino básico – “Mobilizar saberes culturais, científicos e tecnológicos para compreender a realidade e para abordar situações e problemas do quotidiano” ou “Pesquisar, selecionar e organizar informação para a transformar em conhecimento mobilizável”. E, como competências específicas a adquirir pelos alunos de História do ensino básico, estipulava-se o tratamento de informação, a utilização de fontes e a compreensão histórica. Esta última dividida em domínios transversais de temporalidade, espacialidade, contextualização e comunicação. Para a investigadora Raquel Henriques (2010), por estas alterações curriculares o professor foi oficialmente convidado a gerir os saberes científicos significantes, tendo por princípio que o seu trabalho deveria permitir a cada aluno desenvolver a aquisição das acima referidas competências específicas. Este ensino por competências pretendia diversificar os métodos didático-pedagógicos na sala de aula, promovendo abordagens construtivistas ao processo de ensino-aprendizagem.

No que diz respeito à História, a investigadora Isabel Barca (2004), partindo dos paradigmas educativos referenciados por Lesne (1984), defende que o modelo de aula-conferência, definido pelo *magister dixit* (tradicional), não é considerado pedagogicamente válido pela maioria dos estudiosos, embora ainda seja praticado. A mesma autora considera, também, que a aula-colóquio (behaviorista) ligada a uma pedagogia por objetivos transforma o professor num planificador de recursos e estratégias, mantendo a sua centralidade no processo de ensino-aprendizagem. No seu entender, o modelo da aula-oficina (construtivista) é o ideal, permitindo que o aluno seja visto como um dos agentes do seu próprio conhecimento. Esta aula coloca o aluno como sujeito da sua aprendizagem, o que implica uma maior autonomia na construção do conhecimento. As metodologias construtivistas procuram dotar os alunos de ferramentas indispensáveis à construção do saber histórico e de mecanismos que possibilitam a apreensão de conceitos, sejam de natureza substantiva ou epistemológica. Nesta perspetiva, a aula-oficina apresenta-se como um dos meios eficazes de construção de aprendizagens e do pensamento histórico dos alunos. No processo defende-se a exploração das suas ideias prévias porque os alunos tendem a construir o pensamento histórico através das suas vivências. Os professores devem partir da compreensão das ideias dos seus alunos de modo a poderem conscientemente intervir na transformação das mesmas (Barbosa, 2006). A abordagem construtivista pressupõe

uma aprendizagem alicerçada na temporalidade e espacialidade, baseada na exploração de fontes históricas diversificadas sobretudo primárias. Para os construtivistas os alunos manifestam a sua preferência por aprendizagens práticas, com sentido e ligadas ao presente. Meios privilegiados de construir o conhecimento e o gosto pela História. O professor e o aluno surgem como investigadores, o primeiro porque planifica atividades que desafiam e orientam o aluno e o segundo porque, confrontado com essas tarefas de construção de conhecimento, aumenta o seu *empowerment* e as suas capacidades de aprendizagem.

A metodologia construtivista ou do ensino pela descoberta defende a planificação das práticas letivas para assegurar o desenvolvimento pleno das aprendizagens. A planificação de aula deve ser, sobretudo, um documento do trabalho a desenvolver. Os planos de aula devem privilegiar a operacionalização, sobretudo, de capacidades. Os conteúdos ou conhecimentos devem ser trabalhados através da resolução de questões problematizadoras em situações diversas de aprendizagem. Neste processo, as fontes primárias revelam-se fundamentais para o desenvolvimento do conhecimento histórico. As estratégias educativas devem privilegiar a sua exploração com mensagens diversificadas. A construção de inferências a partir de fontes diversas, indicia, uma visão de História, apta a dar as ferramentas intelectuais indispensáveis à interpretação e explicação da realidade. As fontes são uma das componentes do saber histórico e a sua exploração é intrínseca à construção da evidência histórica. Por isso as atividades planificadas devem ser adequadas à importância das fontes históricas em contexto educativo e à sua aplicação na construção de experiências de aprendizagem. Os alunos devem ter consciência da provisoriedade e relatividade do conhecimento histórico e da existência ou falta de credibilidade das fontes. A História faz-se com documentos, mas estes não sendo inocentes devem ser interpretados à luz da época, do autor, linguagem e contexto em que foram redigidos. A revisibilidade é também uma das características do conhecimento histórico. As aulas devem ser planificadas tendo em conta a exploração de fontes a partir de diferentes perspetivas. É do confronto entre as várias fontes que se atinge a evidência histórica. De todo este processo decorre a visão de uma História multiperspetivada. Para o construtivismo uma aprendizagem significativa deve estar fundamentada em contextos e situações concretas e deve ser construída pelos próprios alunos. Estes devem perceber o processo de construção do conhecimento histórico e integrar nas explicações construídas a compreensão do passado e do presente humano. Esta compreensão de ideias e situações é feita num contexto de *conceptual framework* abordando-se a história enquanto ferramenta. O objetivo é a passagem do conhecimento inicial (substantivo) para o conhecimento construído (compreensão), dos conceitos substantivos para os conceitos de segunda ordem, ou seja, a metacognição. Numa abordagem de ensino metacognitivo, deve ser feita a avaliação das tarefas realizadas para ser conhecida a evolução concetual dos alunos, dando-se possibilidade a estes de refletirem sobre os progressos da sua aprendizagem e desenvolvimento

do seu pensamento histórico. Para Isabel Barca (2004) a metodologia da aula construtivista deve privilegiar a operacionalização de capacidades, para além, dos conhecimentos. Leem-se os especialistas em educação mais do que os historiadores quando se planificam as aprendizagens. Nesta linha de pensamento, investigadores como Lee (2001), Barton (2001), Vansledright (2002), Ashby (2003), Chapman (2009) defendem que o conhecimento é facilmente construído se a aprendizagem tiver significado para os alunos, num processo que se pretende efetuar com um mínimo de diretividade. Para estes autores uma aula planificada através de uma metodologia de descoberta implica uma abordagem dos conhecimentos tácitos dos alunos, num momento de diálogo e reflexão sobre os conceitos apresentados, para levantamento de ideias; são apresentadas fontes escritas e iconográficas com mensagens diversificadas; as tarefas apresentadas aos alunos devem possibilitar operacionalizações que ultrapassem uma interpretação linear das fontes; a inferência histórica atinge-se com o cruzamento dessas mesmas fontes (por ex. compara, refere as diferenças ou as semelhanças), devendo sempre que possível problematizar-se as relações dialéticas entre o passado e o presente. O desafio cognitivo surge através de questões orientadoras e problematizadoras, a resolver em trabalho individual ou de grupo. *Step questions* na compreensão das mensagens estruturam a complexidade crescente do processo de aprendizagem. O docente vai formulando questões orientadoras sendo que a construção pode ser feita em conjunto com os alunos. Após a sua resolução o aluno deve confrontar as suas ideias iniciais com a aprendizagem desenvolvida ao longo das tarefas. Uma avaliação qualitativa da progressão dos alunos deve ser realizada em diferentes momentos da aula. A avaliação das tarefas permite o conhecimento da evolução concetual dos alunos dando-se-lhes possibilidade de refletirem sobre os progressos da sua aprendizagem e desenvolvimento do seu pensamento histórico. Avaliar competências é sobretudo avaliar tarefas complexas verificando-se como se mobilizaram conhecimentos e capacidades. E a questão da avaliação sumativa de aprendizagens? Segundo a abordagem construtivista ela deve ser feita pelo aluno através da produção de materiais incluindo testes escritos. O ensino construtivista privilegia momentos de avaliação de saberes e capacidades de modo colaborativo com o objetivo de regular aprendizagens para se avançar para as seguintes. As tradições teóricas e investigativas da avaliação formativa centradas no aluno pressupõem que eles próprios desenvolvam a capacidade de regulação das suas aprendizagens (Domingos, 2006). Os defensores dos métodos construtivistas procuram renovar o ensino da História aproximando-o também de uma educação para a cidadania. Levar os alunos a serem mais responsáveis e atuantes face a questões sociais problemáticas ou fraturantes. Uma investigação em educação e cognição histórica começa a desenvolver-se em três linhas de ação: as ideias de crianças e adolescentes, as conceções dos professores e uma análise comparativa de currículos.

As novas propostas curriculares dos normativos de 2001 foram operacionalizadas por um documento orientador intitulado “Metas de Aprendizagem” (ME/DGIDC, 2010). No caso

específico das disciplinas de História e Geografia de Portugal e de História, o documento foi elaborado por uma equipa de trabalho coordenado por Isabel Barca (Universidade do Minho). Não sendo um normativo constituía-se como um instrumento de apoio à gestão do currículo pelos professores de História. As metas eram entendidas como evidências de desempenho das competências manifestadas pelos alunos.

No que se refere ao ensino secundário, nos princípios orientadores do decreto-lei 7/2001 (artigo 3), valoriza-se a “diversidade de metodologias e de estratégias de ensino e atividades de aprendizagem, em particular com recurso a tecnologias da informação e comunicação, visando favorecer o desenvolvimento de competências numa perspetiva de formação ao longo da vida”. O Programa de História A (2001-2002) logo na sua introdução destaca a importância de “assegurar aos jovens formações sólidas, orientadas para o desenvolvimento de competências mobilizadoras da totalidade do indivíduo e que, pelo elevado grau de transferência que apresentem, suscitem desempenhos adequáveis a novas situações”. O programa reitera a opção construtivista na sua vertente pedagógica e a importância de se proporcionarem aos jovens aprendizagens significativas.

No que se refere à formação contínua de professores, foram realizadas alterações nos seus modelos e a exigência de licenciatura passou a constituir a habilitação mínima para o exercício da docência, em todos os níveis de ensino. O grau de licenciatura passou a ser atribuído a todos os educadores e professores, independentemente do nível de ensino em que exerciam a docência (Lei 115, de setembro, de 1997). Nesta altura o modelo de formação do tipo bietápico para professores dos 2.º, 3.º ciclos e secundário pressupunha a obtenção da licenciatura e, num segundo momento, a frequência de estágio em escola de colocação através de concurso. A responsabilidade pela formação inicial de qualidade dos professores era atribuída ao Ministério da Educação. A reorganização curricular do ensino básico e secundário, enquadrada pelos decretos-lei nº 6 e 7, de janeiro, de 2001, aproxima o país das políticas educativas internacionais. A nova organização curricular entra em funcionamento em 2002/2003, constituindo a base para a elaboração de programas, metas, provas e exames nos anos seguintes. Sobre a formação de professores, no decreto-lei 7/2001 (artigo 18.º), reiteram-se os “perfis de qualificação para a docência decorrentes do disposto na Lei de Bases do Sistema Educativo” e, sobre a formação contínua, sugerem-se modalidades de formação centradas na escola e nas práticas profissionais e nas áreas de desenvolvimento curricular, de supervisão pedagógica e de orientação educativa. Ferreira e Mota (2013, p. 121) referem que o esforço global de formação profissional docente reduziu para cerca de 13,9%, em 2003-2004, os professores não profissionalizados, no ensino básico e secundário. Seguiu-se uma adaptação dos cursos de formação de professores aos compromissos de Bolonha (decreto-lei n.º 74, de 2006), decorrente da assinatura da declaração

de Bolonha de 1999 que procurou concretizar o Espaço Europeu de Ensino Superior. O decreto 85, de agosto, de 2009 vem instituir a atual escolaridade obrigatória em 12 anos.

Neste processo de reestruturação curricular, o ensino da História perde importância devido à diminuição dos seus tempos letivos. Estas decisões devem ser entendidas enquanto escolhas políticas definidas pela tutela. As mudanças em curso e um ensino através de competências seriam interrompidos em 2011 com a publicação de um novo despacho.

As *Metas Curriculares* foram promulgadas pelo Despacho 5122/2013, de 8 de abril. O despacho n.º 17169/2011, de 23 de dezembro conduz à revogação do ensino por competências, apresentando-se as seguintes justificações da tutela para a sua substituição pelas *Metas Curriculares*: “Em primeiro lugar, erigindo a categoria de «competências» como orientadora de todo o ensino, menorizou o papel do conhecimento e da transmissão de conhecimentos, que é essencial a todo o ensino. Em segundo lugar, desprezou a importância da aquisição de informação, do desenvolvimento de automatismos e da memorização. Em terceiro lugar, substituiu objetivos claros, precisos e mensuráveis por objetivos aparentemente generosos, mas vagos e difíceis, quando não impossíveis de aferir.”

No que se refere à disciplina de História do ensino básico, as *Metas Curriculares* foram implementadas a partir do ano letivo de 2014-2015, procedendo à reorganização e aprofundamento dos conteúdos considerados fundamentais, em todos os anos de escolaridade, privilegiando o conhecimento, em relação aos processos que conduzem às aprendizagens. Utilizaram como documentos de referência os programas em vigor de História e Geografia de Portugal (DEB, 1999) e de História (DEB, 1991). No entender de Avelãs Nunes (2015), um dos membros do grupo de trabalho responsável pela sua elaboração, para as disciplinas de História do ensino básico (História e Geografia de Portugal e História) as *Metas Curriculares* procuraram “atualizar cientificamente a leitura dos programas em vigor e introduzir vetores mais operatórios de ligação dos programas a problemáticas atuais” (2015, p. 490). Os seus autores procuravam uma determinada regulação didática da disciplina. As *Metas Curriculares* organizaram os conteúdos do programa de História em domínios, subdomínios, objetivos operacionais e descritores de aprendizagem. A complexidade e extensão dos domínios referidos levou à definição de subdomínios para clarificar os conteúdos essenciais. Os subdomínios indicavam os objetivos de desempenho dos alunos, no que se refere a aspetos político-institucionais; económico-sociais; culturais, artísticos e religiosos. Cada objetivo foi definido por vários descritores. As *Metas Curriculares* foram elaboradas tendo-se em consideração teorias de aprendizagem e de instrução que salientam a importância do conhecimento e das funções da memória, para a eficácia das aprendizagens.

Segundo Avelãs Nunes, o destaque concedido à forma como as metas estão estruturadas destinou-se “especificamente a apoiar os professores na gestão dos conteúdos programáticos”

devendo ser complementado com uma “reflexão sobre estratégias e recursos didáticos a utilizar e por um instrumento normativo que enquadre o apoio ao desenvolvimento de competências transversais e gerais” (2015, p. 504). No documento de apoio às *Metas Curriculares* pode ler-se que estas competências “devem constituir-se como uma preocupação sempre presente na atividade docente, quer no momento de organização dos conteúdos, quer no momento de escolhas das estratégias e sua operacionalização na sala de aula” (2014, p. 2). Ao apontarem a seleção e uso de estratégias e recursos multifacetados para se trabalhem competências e desenvolver capacidades, as *Metas Curriculares* destacam a utilização de metodologias menos diretivas dando expressão a diferentes abordagens pedagógicas. Refira-se, a título de exemplo, quando se reforça a função social do conhecimento histórico e da historiografia evidenciando-se a “importância da História para a educação e cidadania e o papel do conhecimento da historiografia no desenvolvimento de abordagens reflexivas e críticas sobre a realidade passada e presente” (2014, pp. 4-5). Ainda neste sentido, as *Metas Curriculares* propõem o estudo de temáticas transversais ao currículo. Avelãs Nunes refere “a formação dos Estados e a consolidação das nacionalidades, as identidades histórico-culturais e a multiculturalidade, o património cultural e a museologia, as religiosidades e os agnosticismos ou ateísmos, os desequilíbrios ambientais e as desigualdades de género” (2015, p. 505). Como estratégias de desenvolvimento destas aprendizagens sugere-se o trabalho individual e colaborativo, o desenvolvimento de projetos de investigação e intervenção, ou ainda as abordagens à História regional e local. Nos documentos referentes às metas está bem claro que os métodos didático-pedagógicos são da escolha dos professores.

No ensino secundário, como já anteriormente referido, apesar de previstas as metas curriculares não foram homologadas. Na planificação do processo de ensino-aprendizagem utilizavam-se as orientações do Programa da disciplina reformulado de 2001 (10.º ano) e 2002 (11.º, 12.º anos). Os conteúdos são articulados com as competências e com os recursos e metodologias necessários para se atingirem os objetivos e finalidades desse mesmo programa. De modo semelhante ao ensino básico, a aprendizagem do domínio implica uma estruturação concetual através de objetivos cognitivos. No documento de apoio ao programa salienta-se a importância da memória na “problematização das relações entre o que somos e o que pretendemos construir” (2002, p. 9), destacando-se a História de Portugal e a sua articulação com a História europeia e mundial. A nível de metodologias defende-se, também, uma construção autónoma do saber histórico através de um processo onde o professor assume o papel de orientador e a construção do conhecimento pressupõe uma “aprendizagem baseada em problemas e vivências dos alunos” (2002, p. 11). Entende-se o conhecimento histórico como resultante de uma construção rigorosa decorrendo de uma “compatibilização de um registo descritivo com uma dimensão problematizante e explicativa” (2002, p. 4). Para se atingirem estes objetivos sugere-se a diversificação de metodologias de ensino-aprendizagem. Sem colocar de parte os conteúdos

programáticos valoriza-se a promoção de aquisições científicas sólidas e de metodologias diversificadas através das quais os alunos constroem conhecimentos e desenvolvem competências nas suas aprendizagens, com orientação do professor. As *Metas Curriculares* vão coexistir com outros normativos promulgados em 2017 e 2018, respetivamente, o “Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória” e as “Aprendizagens Essenciais”.

As *Aprendizagens Essenciais* são promulgadas pelos despachos 6944-A/2018, de 19 de julho e 8476-A/2018, de 31 de agosto. No intuito de se redefinir o currículo do ensino básico e secundário e segundo a lógica da autonomia e flexibilidade curricular, homologou-se pelo despacho nº6478/2017, de 26 de julho, o referencial do “Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória”. Aqui encontramos as competências, a visão, os princípios e os valores que devem ser desenvolvidos para uma cidadania ativa e uma aprendizagem ao longo da vida. O perfil do aluno deve orientar todo o processo de desenvolvimento do currículo. Um “currículo focado em competências, sustentadas em conhecimentos sólidos, organizadas como aprendizagens essenciais”, como se refere no seu documento enquadrador (2017, p. 10). O despacho lança, também, o projeto da “Autonomia e Flexibilidade Curricular” (decreto n.º 55/2018, de 6 de julho).

As *Aprendizagens Essenciais* do ensino básico homologadas pelo Despacho 6944-A/2018, de 19 de julho e as *Aprendizagens Essenciais* do ensino secundário homologadas pelo Despacho 8476-A/2018, de 31 de agosto, são os mais recentes normativos em vigor. As *Aprendizagens Essenciais* são documentos orientadores que visam desenvolver as áreas de competências inscritas no documento do “Perfil dos Alunos”. Identificam as aprendizagens estruturantes dos Programas e das Metas Curriculares mantendo os seus domínios e subdomínios. As competências são combinações complexas de conhecimentos, capacidades, atitudes e valores a adquirir e desenvolver pelo aluno, evidenciando-se a sua centralidade no processo de ensino-aprendizagem. As aprendizagens querem-se significativas, com o envolvimento efetivo dos alunos e com ganhos na sua retenção e transferência para novas situações. Sugere-se a “alteração das práticas pedagógicas e didáticas de forma a adequar a globalidade da ação educativa às finalidades do perfil de competências dos alunos” (2017, p. 31). É dado destaque a aprendizagens contextualizadas e a um currículo baseado na experiência dos alunos quando se refere a associação dos conteúdos a “situações e problemas presentes no quotidiano da vida do aluno ou presentes no meio sociocultural e geográfico em que se insere” (2017, p. 31). O ensino deve ser organizado de forma a incluir a “experimentação de técnicas, instrumentos e formas de trabalho diversificados” (2017, p.31), defendendo-se uma aprendizagem a partir de tarefas autênticas e por descoberta.

A Associação de Professores de História (APH) colaborou na elaboração das *Aprendizagens Essenciais* para a disciplina utilizando como referenciais os Programas e as Metas Curriculares em vigor. No documento do ensino básico apresenta-se a História como uma

disciplina fundamental, para o desenvolvimento de uma cultura de autonomia e responsabilidade, identificando-se as suas competências específicas. Pretende-se “que o aluno adquira uma consciência histórica que lhe permita assumir uma posição crítica e participativa na sociedade, reconhecendo a utilidade da História para compreender de forma integrada o mundo em que vive e para a construção da sua identidade individual e coletiva” (2018, p.2). No secundário, explicitamente se referencia a opção por uma pedagogia que envolva os alunos na construção do conhecimento, procurando “assegurar aos jovens formações sólidas, orientadas para o desenvolvimento de competências com elevado grau de transferência que possibilitem a aprendizagem ao longo da vida e desempenhos adequáveis a novas situações, seja o prosseguimento de estudos ou a inserção no mercado de trabalho” (2018, p. 1). Ambos os documentos apresentam a operacionalização das aprendizagens essenciais, as estratégias de ensino a desenvolver na disciplina e os descritores do perfil dos alunos. As *Aprendizagens Essenciais*, no entender da APH diminuiram os conteúdos a lecionar organizando os existentes numa lógica de desenvolvimento de competências do saber histórico.

Conclusão do capítulo

Uma compreensão abrangente do currículo académico e da profissão docente terá sempre em conta uma prévia contextualização das suas reformas e reestruturações curriculares.

No capítulo procurámos descrever, de modo breve, o desenvolvimento secular do modelo de formação de professores e práticas do ensino da História, dos últimos dois séculos. O período em análise conduziu-nos ao longo da Monarquia Liberal, da Primeira República, do Estado Novo e do pós 25 de abril de 1974. As duas primeiras décadas do século XXI apresentam três momentos de reorganização curricular que acompanham os ensinos básico e secundário, nomeadamente, um Ensino por *Competências* (2001), por *Metas Curriculares* (2013) e por *Aprendizagens Essenciais* (2018). A explicitação teve subjacente as orientações conceptuais e metodológicas dos normativos, bem como, a sua operacionalização pelos docentes.

A formação de professores qualificados implica a aquisição de rigorosos conhecimentos científicos e didáticos. Este princípio foi entendido ao longo do século anterior, em momentos políticos específicos, conferindo-se nessa formação uma importância crescente aos modelos educativos que otimizam os processos de ensino-aprendizagem. O conhecimento destes saberes didático-pedagógicos permitiu ao professor a utilização de métodos de ensino considerados eficazes. No que diz respeito ao ensino da História, os “métodos novos” e os recursos pedagógicos ativos são referenciados desde a reforma educativa da Primeira República. Nas décadas seguintes, o método expositivo centrado no professor teria sido habitualmente utilizado, apesar da valorização pelos docentes de outros métodos considerados ativos. A partir dos anos 70 sempre

que lhe é possível, o professor devia utilizar métodos educativos ativos e centrados no aluno. O domínio de uma pedagogia por objetivos comportamentalistas demonstra a preocupação pelo desempenho e aprendizagens dos alunos, aconselhando-se, simultaneamente, a utilização pelo professor dos referidos métodos ativos.

Através de referências aos normativos em vigor estrutura-se a evolução concetual e metodológica no ensino da História e Geografia de Portugal e da História. No âmbito dos mesmos os professores de História tiveram a possibilidade de utilizar metodologias diversificadas para operacionalizar os conhecimentos, capacidades, atitudes e valores previstos pelo currículo. Igualmente, também, se identificaram centros de decisão relacionados com a operacionalização das alterações decorrentes dos novos normativos, no ensino da História: a Universidade do Minho, a Universidade de Coimbra e a Associação de Professores de História. Entre 2018 e 2021 o processo de ensino-aprendizagem planificou-se de acordo com vários referenciais – os Programas curriculares, as Metas de Aprendizagem, o Perfil do Aluno e as Aprendizagens Essenciais. Este é o enquadramento normativo do presente estudo de investigação.

Capítulo II- Teorias da Aprendizagem

Introdução

O âmbito de uma investigação sobre métodos de ensino é extenso, pois cada docente pode abordar uma aula utilizando diferentes recursos pedagógicos. Por isso, neste capítulo detenhamo-nos no significado da terminologia que acompanhará o nosso estudo. Haverá consenso em afirmar que a instrução direta está associada a métodos diretivos e a aprendizagem pela descoberta a métodos não diretivos. Na década de 90 do século XX, no âmbito da formação inicial de professores de História e de um ensino por objetivos (1991), o estudo sobre métodos pedagógicos foi marcado por leituras de autores como Mialaret (1973). Segundo este estudioso, os métodos educativos constituem um conjunto de variáveis determinantes das situações escolares. Toda a ação de ensino-aprendizagem pressupõe um método pedagógico existindo vários critérios possíveis de classificação dos métodos e das técnicas de educação. Mialaret (1973, p. 92) define método como “um conjunto mais ou menos estruturado, mais ou menos coerente de intenções e de realizações educativas orientadas em relação a um objetivo expresso, implícita ou explicitamente.” E define as técnicas educativas como “um conjunto de meios, de materiais, de procedimentos, mais ou menos coerentes que podem ter um fim em si, ou podem, estar ao serviço de métodos pedagógicos diferentes” (Mialaret, 1973, p. 92). O mesmo investigador, ao considerar o grau de generalidade dos métodos, confronta os tradicionais (diretivos) com os novos (ativos). Para Palmade (1979), os métodos pedagógicos tradicionais são aqueles a partir dos quais derivam uma grande parte dos modernos procedimentos pedagógicos. Boavida (1986, p. 337) entende que existe uma “tentativa de síntese, entre os processos pedagógicos clássicos (perspetiva racionalista e behaviorista) e modernos (perspetiva cognitivista e construtivista), aproximando-se cada professor, em função do seu estilo de atuação, mais ou menos, de cada um destes modelos.”

Sabemos que os professores continuam a utilizar métodos mais e menos diretivos nas aulas. Nas últimas décadas estudos sobre o construtivismo (Fosnot, 1996; Hmelo-Silver et al., 2004, 2007; Steffe & Gale, 1995) e o cognitivismo (Kirschner et al., 2006; Sweller et al., 2011, 2019; Van Gog et al., 2010) aprofundaram o nosso conhecimento sobre os referenciados métodos pedagógicos, argumentando-se pela sua menor ou maior eficácia no ensino (Bidarra & Festas, 2005; Festas, 2015, 2019). Na investigação sobre o modo como aprendemos, os defensores dos métodos diretivos (cognitivistas) apontam o facto dos métodos não diretivos ou por descoberta (construtivistas) precisarem de se constituir como uma rigorosa teoria de instrução. Sendo necessário definir princípios que orientem com exigência este modelo de ensino e permitam estudos empíricos válidos sobre os seus resultados. Certas ambiguidades e contradições foram-lhe apontadas por Sweller, Kirschner e Clark (2007). As questões relativas à diretividade e orientação são um dos exemplos. Os modelos construtivistas defendem abordagens pedagógicas pouco estruturadas e não diretivas do ato educativo. Isto pressupõe a inexistência de orientação,

ou uma existência mínima, no desenvolvimento das aprendizagens. Em estudos sobre diretividade realizados por Kalyuga et al. (1998), conclui-se que a falta de conhecimentos, ou de experiência dos alunos, implica um ensino mais orientado. Por outro lado, investigadores como Dean e Kuhn (2007), no decorrer de estudos comparativos entre as metodologias práticas (*engagement*) e de instrução explícita, concluíram que os alunos envolvidos nas primeiras demoram mais tempo na resolução de atividades. Mas a longo prazo os resultados de um ensino por descoberta são mais eficientes pois os alunos apresentam uma maior compreensão, retenção e capacidade de transferência de conhecimentos. Para a investigadora Isabel Festas (2020, p.455) “a oposição entre os defensores dos métodos menos e mais diretivos radica em concepções diferentes acerca da forma como se aprende”. Por isso conduzem, também, a distintas abordagens metodológicas. Uma estruturada nos métodos cognitivistas e outras num ensino pela descoberta, ou seja, construtivista. É no âmbito da utilização didático-pedagógica destas duas abordagens – o construtivismo e o cognitivismo, que se referenciam os seus fundamentos neste capítulo. Igualmente se apresenta a Teoria da Carga Cognitiva na sua ligação aos métodos diretivos. A teoria evidencia o papel dos mecanismos cognitivos e o modo como o pensamento se estrutura no nosso cérebro, para explicar como ocorre a aprendizagem. Esta só se torna efetiva quando tem em consideração as características da cognição humana.

Atualmente para além das diferenças entre construtivismo e cognitivismo os estudiosos procuram analisar as possíveis relações entre estas abordagens, visando-se a otimização dos processos educativos. Refere-se, a título de exemplo, a convergência entre os dois métodos quanto à necessidade de orientação do processo educativo, destacando-se a importância de um desempenho ativo do aluno em ambientes de aprendizagem mais ou menos estruturados.

Detenhamo-nos, um pouco mais, nos métodos diretivos e não diretivos, utilizados pelos professores na sala de aula.

2.1. Os métodos de descoberta e os métodos diretivos

As concepções sobre os métodos novos, designados de ativos, apresentam o aluno como um ser ativo e em transformação, executor de tarefas concretas para construir conhecimentos e desenvolver competências, recebendo a informação e devendo analisar criticamente a mesma; e o professor será um agente dinamizador e orientador do trabalho realizado. Neste tipo de instrução, os alunos descobrem a informação por si próprios através de experimentação com limitada orientação do professor. O ensino deve incidir em problemas, partindo-se do mais complexo e valorizando-se conhecimentos contextualizados. Segundo o autor João Boavida (1986), esta metodologia enquadra-se numa ideia de sucessão genética, feita de etapas específicas pelas quais passam todas as crianças. Deste modo, o ensino resultará de uma adaptação

progressiva aos processos mentais do aluno, respeitando ao mesmo tempo os seus estádios de crescimento. Articula-se também numa conceção funcional de educação, implícita na obra de Claparède (1973), onde se defende que o professor deve adaptar os métodos de ensino a cada uma das etapas específicas da evolução do aluno. E de Dewey (2007) para quem a escola procura dotar a criança do treino de competências de que mais tarde sente necessidade. De acordo com as metodologias ativas, o professor deve levar o aluno a descobrir o mais possível e a responsabilizar-se pela construção do seu conhecimento, como defenderam Rousseau, Pestalozzi, ou mais recentemente, Bruner com a defesa da aprendizagem pela descoberta. Para os defensores das metodologias ativas a aprendizagem não deve ser apenas uma modificação de comportamentos, mas uma modificação do sentido da experiência, como referem Novak e Gowin (1996).

Nas últimas décadas, as teorias construtivistas têm vindo a afirmar-se como uma das grandes influências na educação. Os estudos de Piaget (1954, 1997) e de Bruner (1966) são considerados a base fundadora desta teoria do conhecimento. Piaget atribuiu uma grande importância à construção ativa do conhecimento, destacando a importância dos processos nessa mesma construção. Como refere a investigadora Isabel Festas (2020, p. 456) “numa teoria de desenvolvimento como a piagetiana, a capacidade de pensar e de resolver problemas depende de uma inteligência que se manifesta pelo conjunto dos processos mobilizados para o efeito.” Nos modelos pedagógicos de base construtivista, como o ensino através da descoberta, de resolução de problemas, de projetos, de inquérito e investigação, a aprendizagem implica a atividade e a motivação do aluno. Para os seus defensores, os alunos sendo responsáveis pela sua aprendizagem demonstram uma maior motivação para aprender e, naturalmente, uma melhor autonomia (Brunstein, 2009; Schwartz et al., 2013). Nos modelos construtivistas o aluno assume o domínio da aprendizagem, sendo considerado responsável pela procura e construção do seu conhecimento. A aprendizagem surge como um processo de compreensão do domínio e implica uma mudança das interpretações concetuais iniciais, devido às experiências e interações do sujeito (Jonassen, 2009). Como também afirmam Wise e O’Neill (2009), pretende-se otimizar as atividades de ensino para a compreensão e a transferência futura das aprendizagens. Para Hmelo-Silver et al., (2004,2007), as metodologias de ensino pela descoberta constituem abordagens educativas inovadoras, permitindo a construção de aprendizagens complexas pelos alunos. Em estudos comparativos realizados sobre uma aprendizagem através de projetos conclui-se que os alunos apresentam habilidades superiores em resolução de problemas, autonomia e colaboração com os pares. Na concretização dos seus objetivos procuram-se desenvolver competências como as de pensamento crítico, resolução de problemas, criatividade, trabalho colaborativo e outras habilidades ditas “ativas.” Por isso, a abordagem construtivista defende o que considera métodos ativos (não diretivos) e o princípio da não diretividade.

Os métodos de descoberta, ao valorizarem a centralidade do aluno, destacam a intervenção de outras estruturas cognitivas para além da memória ou dos fatores ligados ao processamento da informação, na aprendizagem. Ao fazê-lo distanciam-se dos procedimentos da instrução direta. Realçam, também, outros fatores essenciais à aprendizagem. A motivação do aluno pode ser apontada como um dos exemplos, bem como os contextos sociais em que decorrem as aprendizagens (Herman & Gomez, 2009). Para Brown, Collins e Duguid (1989), o conhecimento resultará da atividade do aluno e do seu contexto sociocultural. Kuhn (2007) considera que o mais importante não é como ensinar os alunos, mas antes o que lhes ensinar. A seleção de conteúdos deve ser enquadrada nos seus interesses e no que pretendem aprender, sendo da sua responsabilidade encontrar o significado das suas aprendizagens. A mesma opinião manifesta Jonassen (2013) ao destacar a importância do contexto no ensino. Os alunos escolhem o que pretendem investigar, ou resolver, com base naquilo que é relevante para as suas vidas. Como o conhecimento é construído em interação com o meio, valoriza-se o trabalho colaborativo e cooperativo. A aprendizagem não é um processo individual, mas um processo conjunto de construção de conhecimentos. Para Hidi e Harackiewicz (2000), os interesses dos alunos têm um efeito poderoso no funcionamento cognitivo, sendo as aprendizagens escolares perspetivadas como uma preparação para a vida futura. Neste sentido, a função do professor será preparar os alunos para usar o conhecimento que aprendem na escola, em contextos do mundo real, em algum momento do futuro (Wise & O'Neill, 2009).

No que se refere ao sistema de avaliação, ele é entendido de modo formativo e direcionado para a estruturação da aprendizagem, ou seja, como o aluno procura, organiza e utiliza a informação. O resultado final da aprendizagem deve ser uma mudança nos conhecimentos do aluno. Interessa a transferência das aprendizagens e a criação de novos conhecimentos em diferentes contextos, nomeadamente, ambientes não formais já sem a orientação dos professores e da escola. O aluno deve ser preparado para desenvolver as competências necessárias a uma aprendizagem ao longo da vida (Schwartz, Lindgren & Lewis, 2009). Isto implica, naturalmente, uma desvalorização do conhecimento formal abstrato e, de modo inverso, uma valorização do conhecimento contextualizado. Também a investigadora Gaea Leinhardt (1992), em estudos sobre procedimentos de instrução, defende a natureza sociocultural do processo de ensino-aprendizagem. A investigadora evidencia no seu desenvolvimento o impacto dos conhecimentos prévios, sugerindo que os professores ajudem os alunos a torná-los explícitos através da discussão. Chama a atenção para o facto de a aprendizagem ser um processo ativo de construção de conhecimento, implicando a criação de significado pelo aluno e o seu envolvimento em tarefas “autênticas”, ou seja, do mundo real e por isso relevantes para a sua vida. O professor é perspetivado neste processo como um orientador, um guia, porque a descoberta pura, nem sempre, é possível ou garante as aprendizagens.

Por outro lado, os métodos diretivos destacam o efeito do professor sobre o desempenho do aluno. Os seus defensores referem-se à utilização de uma instrução direta para se operacionalizar um ensino eficaz. Estudos experimentais sobre este desempenho (Brophy & Good, 1986; Gage & Needles, 1989; McDonald & Elias, 1976) demonstraram que os professores eficazes utilizavam um padrão de ensino identificado com a instrução direta, ou suas variações, como por exemplo, a do ensino explícito (Stanovich, 1980). A instrução direta define-se como um modelo orientador e explicativo de ensino. A designação é utilizada para descrever um grande número de abordagens pedagógicas que se baseiam num ensino explícito e estruturado e na diretividade e orientação do processo educativo. A sua teorização foi feita por Engelmann e Bereiter na década de 60 (século XX) e desenvolvida nos anos seguintes por Engelmann (1980). Veja-se, por exemplo, o programa DISTAR (Direct Instruction Systems in Arithmetic and Reading). O modelo apresenta uma fundamentação teórica e metodológica da aprendizagem baseada nas ideias behavioristas. Desde então foi produzida uma vasta pesquisa empírica, de apoio à sua utilização, e realizados estudos em grande escala que o classificam como um eficaz método de ensino (Stockard et al., 2020). Nos últimos anos foram publicadas revisões sistemáticas e meta-análises sobre diferentes populações escolares e domínios disciplinares, que analisaram a sua eficácia (Stockard et al., 2018). A título de exemplo, refiram-se os trabalhos de Engelmann e Carmine (1991), Adams e Engelmann (1996), Schieffer et al. (2002), Borman et al. (2003), Przychodzin-Havis et al. (2004), Hattie (2009), Engelmann (2014), Stockard et al. (2018, 2020), onde se conclui que o efeito médio da instrução direta é superior quando comparada com outros métodos educativos.

O método da instrução direta, um dos modelos diretivos mais conhecidos (Rosenshine, 1982, 1986, 2002) tem vindo a acompanhar a investigação sobre o modo como aprendemos, centrando-se no professor e na análise das suas ações para transmitir o conhecimento curricular e promover as aprendizagens dos alunos. A instrução direta apoia a transmissão da informação de modo explícito, defendendo-se uma aprendizagem estruturada para todos os alunos. Este modelo de ensino implica uma planificação rigorosa, centrada em objetivos de aprendizagem. A planificação estrutura-se numa segmentação concetual e em tarefas específicas claramente definidas, tendo por finalidade uma aprendizagem que se pretende eficaz. O método é definido pela importância do conteúdo, a utilização de materiais educativos sequenciais e estruturados e objetivos de desempenho dos alunos. A instrução direta exige a modelagem conceptual, a monitorização da aprendizagem e práticas de *feedback* sobre o trabalho realizado. Segundo este método, a aula caracteriza-se por uma introdução expositiva conceptual, seguindo-se uma prática (guiada ou autónoma), através de questões orientadoras ou tarefas específicas e sistematização de conhecimentos. A instrução direta pressupõe atividades de prática do domínio, facilitando-se a retenção e a transferência, para progressão de aprendizagens e realização de uma avaliação

contínua. Pretende-se uma aprendizagem de domínio, de conhecimentos, habilidades e atitudes (Magliaro et al., 2005). O modelo de instrução direta é utilizado de modo recorrente em diferentes contextos de aprendizagem e domínios disciplinares, apresentando variações como o ensino explícito. Este modelo desenvolvido por Rosenshine (1982, 1986, 2002) reúne uma vasta pesquisa sobre uma instrução eficaz e o modo como se pode ensinar. Os estudos realizados fundamentam-se em evidências sobre os resultados atingidos pelos alunos (Brophy & Good, 1986). O método implica a planificação das aprendizagens estabelecendo-se objetivos operacionais. A prática letiva inicia-se com a revisão da matéria e a correção dos trabalhos de casa. A apresentação de novos conteúdos é feita com base nas ideias prévias dos alunos e numa segmentação concetual realizada pelo professor, em momentos expositivos com uma determinada duração. Segue-se uma prática guiada, intervalada e, uma sistematização escrita de conhecimentos. O professor utiliza instruções simples e pormenorizadas, usa suportes na resolução de exercícios de maior dificuldade, disponibiliza exemplos de problemas resolvidos e procede a uma avaliação formativa, ao longo do processo de aprendizagem (Rosenshine, 1996). Os saberes disciplinares são transmitidos, valorizando-se as interações estabelecidas e o desempenho dos alunos. A participação quer-se interativa, sendo formuladas grande número de questões orientadoras, com diferentes níveis de complexidade, indicando-se, uma média de vinte e quatro questões por aula. O modelo contempla possíveis diferenças de aprendizagem entre os alunos (iniciantes e experientes), adequando as suas estratégias à própria complexidade concetual das matérias disciplinares (Magliaro et al., 2005). O professor pode utilizar bastante tempo na prática orientada, prosseguindo com as aprendizagens quando os alunos atingem níveis do pensamento complexo, como a compreensão e o espírito crítico. A partir do momento em que existe progressão podem existir momentos de prática autónoma, seguida de correção e *feedback* pelo professor. O processo é reiniciado com uma nova matéria. A existência de uma certa diretividade permite ao professor orientar de modo eficaz as aprendizagens. Neste processo, a orientação garante a passagem do iniciante para o *expert*, apoiando-se o aluno no desenvolvimento da sua autonomia. Para os alunos menos experientes Clark et al. (2012) e Mayer (2004) defendem a eficácia da orientação, acompanhada de prática sistemática e *feedback*. Estes investigadores consideram que mostrar a solução do problema, em vez de a procurar de modo autónomo desenvolve rapidamente a aprendizagem. Também Klahr e Nigam (2004) defendem que os alunos não são capazes de resolver problemas de modo eficaz sem orientações. A mesma linha de pensamento é seguida por Kirschner et al. (2006), Rosenshine (2009). Para este último uma maior orientação durante a aprendizagem parece, significativamente, mais eficaz do que uma aprendizagem sem, ou com um mínimo, de orientação. A partir de uma revisão dos estudos sobre a eficácia dos métodos diretivos e da descoberta Mayer (2004, p. 14) também valorizou a existência de orientação para os alunos construírem a sua aprendizagem. No seu entender, “the

constructivist view of learning may be best supported by methods of instruction that involve cognitive activity rather than behavioral activity, instructional guidance rather than pure discovery, and curricular focus rather than unstructured exploration. (...) Students need enough freedom to become cognitively active in the process of sense making, and students need enough guidance so that their cognitive activity results in the construction of useful knowledge” (2004, p. 14).

O ensino explícito é utilizado na estruturação das aulas atuais, considerando-se a sua eficácia em ganhos de tempo, processamento e retenção de aprendizagens. Este ensino fundamenta-se em teorias comportamentalistas (Rosenshine & Stevens, 1986), explicando as aprendizagens devido a acontecimentos externos como os métodos educativos, valorizando a estruturação na modificação de comportamentos desejáveis. As teorias comportamentalistas foram revisitadas pelas teses cognitivistas, como a Teoria da Carga Cognitiva (Kirschner et al., 2006), que as reformularam, aceitando os seus principais pressupostos, como veremos mais à frente. Segundo Sweller et al. (1998, 2007) a forma como aprendemos parece ser beneficiada por metodologias diretivas, sendo preferível facultar um maior número de instruções e exercícios resolvidos, em vez de solicitar a sua resolução autónoma pelos alunos. Para estes investigadores o modo como é construído o conhecimento depende dos sistemas cognitivos de processamento de informação e das suas relações com a memória a curto prazo e de longo prazo, como defenderam Atkinson e Shiffrin (1968). Para Mayer (2004), Kirschner et al. (2006), Rosenshine (2009), as metodologias diretivas são as que melhor se adequam aos aspetos cognitivos das aprendizagens – memória de trabalho e de longo prazo e suas relações com a teoria da carga cognitiva. As limitações da memória de trabalho pressupõem instruções, destacando-se assim a eficácia de métodos mais diretivos na aprendizagem. A aprendizagem de conteúdos complexos, ou conhecimento biológico secundário, envolve os recursos cognitivos da memória de trabalho e as suas relações com esquemas de conhecimento armazenados na memória a longo prazo. Quando os esquemas automatizados se encontram nesta memória e os alunos detêm conhecimentos que facilitam a aquisição de novas aprendizagens, podem diminuir as orientações do professor (Kalyuga et al., 2003; Sweller, 2016). Na mesma linha de pensamento a autora Isabel Festas (2015, p.724), refere que a “capacidade de pensar e de resolver problemas, fica a dever-se aos conhecimentos adquiridos, previamente, disponíveis na memória a longo prazo e não ao recurso a estratégias de resolução de problemas envolvendo a memória de trabalho.” Segundo Paul Kirschner et al. (2006) estudos sobre alunos inexperientes e os especialistas e, no que diz respeito à resolução de problemas, demonstraram que a distinção entre ambos se fundamenta no conhecimento específico do domínio. Uma base factual de conhecimento permite o desenvolvimento de processos cognitivos complexos, como por exemplo, a resolução de problemas ou o raciocínio crítico. Os especialistas detêm um conhecimento, hierarquicamente,

organizado em torno de conceitos e princípios centrais, que lhes permite distinguir os aspetos principais dos secundários. Este conhecimento está armazenado na sua memória a longo prazo e conduz mais rapidamente à resolução de problemas. Daniel Willingham (2003) tem vindo a aplicar os progressos da psicologia cognitiva e da neurociência à eficácia do ensino, chamando a atenção para a importância da memória. Este investigador tem explicado que pensar sobre o significado dos materiais ajuda a memória, na retenção e transferência das aprendizagens. Na memória só ficam conhecimentos superficiais sobre as matérias se os alunos não pensarem sobre eles. Na memória permanece o que resulta do pensamento (Willingham, 2003). No domínio do ensino da História, uma abordagem semelhante sobre a importância do ensino explícito e do conhecimento factual, na memória a longo prazo, pode ser encontrada em Daisy Christodoulou (2014). Também Christine Counsell (2011) defende que conhecimentos e conceitos disciplinares são necessários para compreender, ou desafiar, afirmações sobre o passado. A sua defesa do conhecimento disciplinar para todos evidenciou a influência das ideias de Michael Young, no ensino da referida disciplina. Counsell e Fordham (2015) evidenciam a importância do conhecimento disciplinar e a sua centralidade no currículo. O desenvolvimento de competências deve estar fundamentado num conhecimento rigoroso para que aquelas sejam colocadas em prática de modo eficaz.

2.2. Teoria da Carga Cognitiva

Nos últimos trinta anos assistimos ao desenvolvimento da teoria da carga cognitiva, teoria que se tem preocupado com a questão dos métodos de ensino e da sua articulação com os processos de aprendizagem (Sweller et al., 1998, 2019; Paas et al., 2003; Van Merriënboer et al., 2005; Sweller et al., 2011). Inicialmente foi formulada por John Sweller, no decorrer das suas investigações sobre o modo como aprendemos (últimas décadas de 70 e 80). Os seus progressos teóricos e empíricos têm vindo a público em inúmeros livros, artigos científicos, edições especiais de revistas da especialidade, congressos sobre ensino-aprendizagem e simpósios internacionais. Na oitava conferência internacional realizada nos E.U.A (2015), vários estudos empíricos reforçaram a teoria em diferentes áreas académicas e disciplinares, como a matemática, as ciências da natureza, as ciências físico-químicas ou as línguas estrangeiras. Dos temas apresentados destacaram-se a aprendizagem através de jogos educativos, de multimédia, de exemplos, de instruções animadas e suportes escritos; os diferentes modos de medição da carga cognitiva e o papel do movimento humano (observar ou executar) na organização de estruturas e processos cognitivos. Refira-se, a título de exemplo, a apresentação intitulada “The worked example effect, the generation effect, and element interactivity” de Chen, Kalyuga e Sweller. Na nona conferência internacional, realizada na Alemanha (2016), as intervenções visaram as

ciências sociais e económicas, matemática, proficiência linguística, biologia, ciências físico-químicas, estatística, multimédia, línguas estrangeiras, medicina, formação de professores, b-learning e ciências da educação. Dos temas apresentados nesta conferência, destacaram-se a aprendizagem através da autorregulação e de exemplos; a carga cognitiva e as diferenças de género; as diferentes possibilidades de medição da carga cognitiva (intrínseca, extrínseca e relevante); o papel do movimento na aprendizagem e as características de ambientes de aprendizagem baseados na animação. Refira-se, a título de exemplo, a apresentação intitulada “Self-Regulation and Cognitive Load in Multimedia Learning”, de T. Seufert. Investigadores de diferentes proveniências e, interessados na temática, encontraram-se na Austrália (2017), na China (2018) e na Holanda (2019), onde puderam apresentar os seus trabalhos. Em breve, vão fazê-lo, novamente, no Canadá (setembro de 2021) para debater os resultados dos últimos estudos e progressos da teoria.

Aprender é um processo complexo que implica uma interação entre múltiplos elementos de informação. Estes devem ser processados, simultaneamente, para que a aprendizagem decorra de modo significativo. O processo de aprendizagem desenvolve-se em torno da memória humana. As limitações da nossa memória podem colocar vários constrangimentos à aprendizagem. Willingham (2009) afirma que o cérebro não está desenhado para pensar. A existência de um pensamento eficaz depende do meio ambiente, das informações, dos factos e procedimentos armazenados na memória a longo prazo e do espaço disponível na memória de trabalho. Os estudos de Sweller (1988), Sweller et al. (1998) e Paas et al. (2004), destacaram a importância deste sistema cognitivo. Atualmente, em resultado de extensa investigação, a Teoria da Carga Cognitiva apresenta-se como uma teoria de aprendizagem, de base evolucionista, com ligações à neurociência (Kirschner et al., 2009; Van Gog et al., 2009). Acompanhando a atual evolução educativa, a teoria desenvolve investigação na área dos métodos de ensino, com ênfase em procedimentos diretivos. A título de exemplo, refira-se a aprendizagem através de exemplos ou estruturada em ambientes multimédia. Um dos seus objetivos é formular metodologias educacionais específicas, que maximizem a carga cognitiva relevante e diminuam a carga extrínseca, da memória de trabalho durante a aprendizagem, ou seja, garantir que a memória de trabalho não esteja sobrecarregada pela informação apresentada, como referem Kirschner et al. (2006) e Sweller et al. (1998,2006). Estes investigadores sugerem que um maior número de instruções em vez da resolução autónoma de problemas facilita a aprendizagem. Os seus estudos mostram que determinadas temáticas são melhor aprendidas através de instruções e exemplos resolvidos pelo professor em substituição do trabalho individual dos alunos Sweller et al. (2007). Outros investigadores, como Van Merriënboer et al. (2005) e Paas et al. (2006), sugerem como estratégias a simplificação de procedimentos, a segmentação de conteúdos, o uso de suportes diversificados, a instrução explícita. O ensino pela descoberta pode colocar muita carga cognitiva

na memória de trabalho. Excedida esta carga cognitiva a aprendizagem ficará comprometida e a informação não será retida na memória a longo prazo. Por isso é defendida a simplificação de procedimentos para evitar a sobrecarga da memória do trabalho, a instrução explícita, o uso de suportes, a aprendizagem através de exemplos e de problemas resolvidos, como defende Sweller (1988). A teoria desenvolve técnicas para manter a carga da memória de trabalho num nível apropriado, para facilitar a construção de esquemas cognitivos e a sua automação na memória a longo prazo. A sua prioridade é a construção do conhecimento secundário.

As distinções entre conhecimento biológico primário (e.g., aprender a falar) e secundário (e.g., ler e escrever), foram sugeridas por Geary (2007, 2008), a partir de investigações onde se estabelece que o conhecimento secundário só pode ser aprendido e ensinado de modo explícito e formal. O saber académico é constituído, principalmente, por conhecimentos e habilidades de domínio específico. Ao contrário do primário, este conhecimento secundário tem valor cultural, devendo ser ensinado de forma explícita, sem sobrecarregar a memória de trabalho, como defendem Sweller et al. (2011) e Sweller (2015). O processamento limitado da memória de trabalho apenas permite a retenção de nova informação por curtos períodos de tempo (15 a 30 segundos) e, segundo Miller (1956), de sete itens de cada vez. A investigação recente tem vindo a demonstrar que essa capacidade é muito mais limitada. Cowan (2001, 2010) defende que a memória de trabalho em jovens adultos permite a retenção de apenas quatro itens, sendo este número inferior em crianças e adultos mais velhos. Apesar das limitações podemos melhorar essa capacidade, organizando os itens por grupos e treinando, sistematicamente, as nossas práticas como confirmam as investigações de Chase (1973). Não se trata de aumentar a memória de trabalho, mas organizar a informação no cérebro em grandes pedaços (*chunks*). Desta forma, podemos processar muita informação e mantê-la por tempo indeterminado na memória a longo prazo, como referem Sweller et al. (2009). Aqui estão armazenadas um vasto número de estruturas cognitivas, hierarquicamente organizadas em domínios específicos que incorporam múltiplos elementos de informação e os categorizam sob a forma de um único elemento geral (Kalyuga et al., 2003; Paas et al., 2003). Os estudos teóricos e experimentais têm vindo a apontar as limitações da memória de trabalho, onde o pensamento cognitivo ocorre e as capacidades ilimitadas da memória a longo prazo, onde estão armazenados os esquemas cognitivos e o conhecimento (Chandler et al., 1992; Paas et al., 2004). Para que a aprendizagem seja significativa para o aluno é necessário que ocorra memorização, recuperação da informação e compreensão. Alguns dos artigos atuais sobre a memória e cognição, como os de Karpicke (2012), analisam a importância da recuperação dos conhecimentos como meio para aperfeiçoar a própria aprendizagem e melhorar a capacidade da memória a longo prazo.

Para os defensores da teoria da carga cognitiva, o modo como aprendemos está relacionado com a complexidade da informação e a forma através da qual ela é apresentada. No que se refere

à aprendizagem e, partindo-se do modelo de processamento de informação de Atkinson e Shiffrin (1968), referencia-se a importância da memória sensorial, de trabalho e a longo prazo no processamento da informação. Os alunos perante aprendizagens complexas podem ser confrontados com grandes quantidades de informação. Armazenados na memória a longo prazo, os esquemas cognitivos tornam familiar essa informação para o nosso cérebro e, processam-na mais facilmente, em novas situações de aprendizagem. Baixas cargas cognitivas potenciam a passagem da informação, da nossa memória de trabalho para a de longo prazo, onde ela é organizada e armazenada sob a forma de esquemas cognitivos. Contudo, cargas cognitivas demasiado baixas ou muito altas limitam a aprendizagem sendo necessário para o primeiro caso, situações que envolvam cognitivamente os alunos e, para o segundo caso, procedimentos educativos que reduzam a carga cognitiva para níveis equilibrados (Paas et al., 2004). Controlar as cargas cognitivas envolvidas neste processo é uma prioridade da teoria.

Os estudos empíricos revelaram a existência de três tipos de carga cognitiva, interagindo de modo simultâneo, embora com níveis diferentes de desempenho. Uma carga intrínseca relacionada com a natureza da informação e com o nível de experiência do aluno. A diminuição ou aumento desta carga depende da complexidade dos conteúdos apresentados. Uma carga extrínseca ligada ao modo de apresentação do conteúdo e às atividades exigidas. Esta carga pode ser responsável por uma sobrecarga de informação. Ao revelar-se desnecessária, introduzindo ruído e afetando a memória de trabalho, deve ser minimizada. E uma carga relevante, ou pertinente, constituída pelos recursos de desenvolvimento da aprendizagem e processos facilitadores, da construção e automação, dos esquemas cognitivos (Paas et al., 2003; Sweller et al., 1998). Esta última carga é a mais importante, porque permite o armazenar da informação na memória a longo prazo, devendo, naturalmente, ser maximizada. As cargas intrínseca, extrínseca e relevante são assimétricas, mas complementares. Por isso, a carga cognitiva total não pode exceder os recursos da memória de trabalho, para que possa ocorrer a aprendizagem (Paas et al., 2003).

Os investigadores têm-se dedicado à conceção, desenvolvimento e pesquisa de recursos educativos que controlem as cargas cognitivas impostas por tarefas de aprendizagem complexas (Paas et al., 2010). Por isso, Sweller et al. (1998) consideram ineficazes os métodos pedagógicos que geram cargas extrínsecas. Estes podem esgotar os recursos da memória de trabalho, necessários para a carga intrínseca e, por consequência, reduzem também a carga relevante. Sabemos que a diminuição da carga extrínseca, aumenta os recursos disponíveis para a intrínseca e a relevante (Paas et al., 2003). Em situações complexas de aprendizagem, o professor deve definir estratégias específicas, nomeadamente, para os alunos menos experientes, que se vêm confrontados com o aumento da carga cognitiva e consequentes dificuldades. Qualquer informação apresentada aos alunos, que exceda a capacidade da memória de trabalho, não será

armazenada na memória a longo prazo. Para não ocorrerem estas situações podem ser utilizados vários procedimentos. Amplamente referenciados por Sweller et al. (1998), Van Merriënboer et al. (2005) ou Paas et al. (2006, 2020) estes constituem os princípios orientadores da própria teoria.

Os estudos têm vindo a demonstrar que as limitações da memória de trabalho podem ser superadas, por exemplo, através da utilização conjunta de suportes visuais e auditivos, como preconiza a teoria multimédia (Mayer, 2009). Estes meios podem ser processados, simultaneamente, sem criar carga adicional, o que os torna mais eficazes do que a aplicação individual de suportes escritos (textos) e orais (explicações). Para estes autores, a aprendizagem será mais profunda quando diferentes sentidos humanos estão em interação. A utilização de elementos visuais e multissensoriais no ensino aumenta a sua eficácia. As referidas limitações da memória de trabalho podem, também, ser superadas através de procedimentos diretivos. Como um ensino através de exemplos, ou de exercícios resolvidos, (*worked examples*), como referido por Paas (1992), Sweller et al. (1998) e Van Gog & Rummel (2010). As aulas são planificadas para que a carga cognitiva relevante se mantenha elevada, o que implica uma aprendizagem baseada em exemplos, ou em exercícios resolvidos, com numerosos casos práticos. Por outro lado, a complexidade da própria carga intrínseca pode ser limitada, como aconselham Van Merriënboer et al. (2003). Conseguir a atenção e o envolvimento dos alunos requer a planificação de experiências de aprendizagem, de modo a minimizar a carga colocada na memória de trabalho e permitir o processamento eficaz da informação. Estes investigadores sugerem o aumento gradual do nível de dificuldade dos problemas, para diminuir a carga intrínseca e uma aprendizagem orientada através de exemplos ou de exercícios resolvidos, para reduzir a carga extrínseca. Ou seja, pretende-se diminuir a complexidade da carga intrínseca e aumentar a carga relevante responsável pela construção de conhecimento. Como afirmam Paas et al. (2004), apenas uma tarefa simples que não considere alguns dos elementos interativos, envolvidos numa determinada situação de aprendizagem, pode reduzir a carga intrínseca. O processo é facilitado quando o professor assegura que os conhecimentos adequados a desempenhos eficazes se encontram na memória a longo prazo dos alunos. A pesquisa tem demonstrado a importância das orientações e do ensino explícito, na redução da carga cognitiva e na construção de aprendizagens complexas, como defendem Sweller (1988), Paas et al. (1994) ou Van Merriënboer et al. (2003). A teoria da carga cognitiva enquanto modelo de aprendizagem, procura incentivar o aluno para a resolução autónoma de problemas de modo progressivo, para otimizar o seu desempenho intelectual. Ao utilizar os esquemas cognitivos armazenados na memória a longo prazo, reduz-se as limitações da memória de trabalho, processando-se a informação de forma eficiente. Também para Clark et al. (2012), as metodologias diretivas são eficazes na superação dos limites, capacidade e duração, da memória de trabalho.

Contudo, as metodologias de aprendizagem concebidas para facilitar a construção dos esquemas dependem dos níveis de conhecimento dos alunos. Tobias e Duffy (2009), referenciando a teoria da carga cognitiva, chamam a atenção para a necessidade de avaliar os conhecimentos prévios, a fim de determinar se o tópico é novo ou conhecido, o que traz implicações para a quantidade de memória de trabalho que o aluno precisa de utilizar. As orientações durante o processo de aprendizagem substituem a falta de esquemas cognitivos, possibilitando a sua construção na memória de trabalho. Quando o aluno utiliza os seus conhecimentos prévios face à nova informação, diminui o número de orientações (Kalyuga et al., 2003). A teoria prevê o efeito dos conhecimentos anteriores e, em consequência, defende que deve haver menos orientação com alunos com mais conhecimentos. Este é o chamado efeito de reversibilidade. Os alunos experientes podem ignorar as limitações da memória de trabalho, porque os seus esquemas cognitivos encontram-se perfeitamente automatizados devido à prática extensiva. Assim, evita-se a sobrecarga inútil da memória de trabalho e reduz-se a carga cognitiva extrínseca. Na verdade, a diminuição da carga extrínseca para os alunos menos experientes implica um aumento desta carga para os alunos experientes. Estes últimos não necessitam de instruções adicionais porque os seus esquemas cognitivos fornecem uma orientação completa. As instruções podem ser eficazes em alunos menos experientes, mas inadequadas em alunos experientes (*redundancy*). Quando esta situação ocorre estamos em presença do efeito do especialista. As orientações acabaram por ser redundantes e responsáveis por desempenhos cognitivos ineficazes. Portanto, para Tobias e Duffy (2009), o desafio consiste em saber qual a quantidade e que tipo de orientação se deve fornecer, pois à partida qualquer situação educativa pressupõe a existência de uma certa diretividade. A sua variância é explicada em função das aprendizagens prévias do aluno e das suas capacidades cognitivas (mais ou menos experiente).

Os últimos estudos, como os de Paas et al. (2006), salientam a importância de otimizar o desempenho da carga cognitiva relevante para todos os alunos envolvidos em processos de aprendizagem. A interação entre as estruturas de informação e a arquitetura cognitiva humana é fundamental para compreender a aprendizagem e esta, para ser eficaz, deve estar adaptada ao nível de conhecimentos e experiência dos alunos (Paas et al., 2004). O professor, de acordo com os conhecimentos prévios e níveis de experiência dos alunos, planifica o processo de ensino-aprendizagem, adequando-o às diferentes cargas cognitivas. Assim consegue aumentar o desempenho global e o sucesso educativo, como referem Kalyuga *et al.* (2003).

A carga cognitiva é um construto teórico que não é medido diretamente. É uma construção multidimensional que representa a carga imposta ao sistema cognitivo do aluno durante a execução de uma determinada tarefa (Paas et al., 1994, 2003). A nível empírico, a carga cognitiva é percebida através da medição da carga mental, do esforço mental, ou do desempenho do aluno, utilizando-se instrumentos diferenciados. Inicialmente Sweller (1988) fazia a sua medição

de forma analítica e indireta, utilizando modelos computacionais e medindo tempos de realização de tarefas ou número de erros realizados. Paas (1992) introduziu a medição empírica e subjetiva, realizada pelo próprio sujeito em escalas de avaliação do esforço mental despendido, em momentos de aprendizagem e de testes de avaliação. As investigações de Paas et al. (2003) demonstraram que a carga cognitiva tem uma dimensão de causalidade, refletindo a interação entre a tarefa e as características do aluno. Têm igualmente uma dimensão de avaliação, mensurável em escalas onde são medidos a carga mental (interação entre as tarefas e características dos alunos), o esforço mental (capacidade de responder às exigências impostas pela tarefa) e o desempenho (realizações do aluno a nível de número de respostas e de erros ou tempo de realização). A combinação de avaliação do esforço mental com pontuações de desempenho é a mais usual na área da educação. Aqui os métodos empíricos, normalmente, utilizados avaliam o esforço mental, através de grelhas tipo *Likert* de autoavaliação da carga mental despendida, durante ou após a realização de uma tarefa. Contudo, podem ser utilizadas outras técnicas de avaliação da carga cognitiva, como as fisiológicas que medem o batimento cardíaco e a atividade cerebral, ou investigam o tamanho da pupila e piscar de olhos durante as tarefas de aprendizagem. Ou as técnicas baseadas nos resultados de desempenho de tarefas secundárias. Em educação a maioria das investigações empíricas efetua a medição da carga cognitiva através de escalas, avaliando-se, por exemplo, as interações entre o nível de escolaridade dos alunos, os tipos de orientação, os resultados de testes de avaliação e as medições da carga cognitiva (Bokosmaty et al., 2015). Estudos recentes procuraram medir os três tipos de carga cognitiva, tornando mais objetivo o seu contributo no processo de aprendizagem (Cierniak et al., 2009).

O desenvolvimento das técnicas de medição têm dado um importante contributo para as mudanças resultantes de intervenções educativas baseadas na teoria. Neste âmbito, podemos destacar a aprendizagem baseada em exemplos (acima referenciada), que permite ganhos a nível de desempenho e a diminuição da carga extrínseca; o reconhecimento dos conhecimentos prévios e níveis de experiência dos alunos, no adequar das diferentes cargas cognitivas em situações de aprendizagem. Os seus defensores apontam para o futuro novas formas de medição com base em técnicas da neurociência.

A investigação teórica e experimental enquadrada pela teoria da carga cognitiva continua a direcioná-la para a melhoria do processo educativo, destacando-se o interesse em aumentar a carga relevante durante as fases de aprendizagem (Ayres et al., 2009; Kirschner et al., 2002; Van Merriënboer et al., 2005). Por outro lado, procura-se encontrar formas de reduzir a carga cognitiva em metodologias não diretivas usando as animações, os jogos e os ambientes multimédia e desenvolvendo uma aprendizagem através de problemas, de múltiplas representações, de autoexplicações e de modo colaborativo. Alguns investigadores reconhecem a aprendizagem

colaborativa como uma forma alternativa de superação das limitações individuais da memória de trabalho (Kirschner et al., 2009 e Paas et al., 2010). Num contexto colaborativo, a carga cognitiva associada a uma tarefa de aprendizagem pode ser distribuída pelos vários alunos e respectivas memórias de trabalho, que funcionam como um único sistema de processamento de informação. Estudos recentes sobre a teoria destacam os ambientes multimédia e as questões de autorregulação, como ferramentas importantes de aprendizagem. *Visual Scaffolding Design*, isto é, suportes visuais aplicados num jogo educativo para efeitos de medição da carga cognitiva e *Scaffolding Self-Regulation*, ou seja, treino de competências de autoavaliação e de seleção de tarefas, são exemplo de dois trabalhos apresentados nas conferências internacionais de 2015 e 2016. Apresentam-se abordagens cognitivas para a melhoria da aprendizagem autorregulada, por exemplo, em ambientes multimédia ou através do desenvolvimento de estratégias metacognitivas, que promovam essa mesma aprendizagem. Os últimos estudos centraram-se nas ligações da teoria a aplicações móveis e ambientes de aprendizagem inteligentes, suportados pela tecnologia multimédia, para treino de resolução de problemas. A temática da regulação vem colocar alguma ênfase nos processos afetivos e motivacionais que podem intervir na aprendizagem. Os investigadores menos diretivos consideram que os processos cognitivos podem revelar-se insuficientes, porque, para ocorrer uma aprendizagem verdadeiramente significativa, é necessário que o aluno esteja motivado para o esforço mental requerido pela tarefa. Exploram-se assim as áreas da aprendizagem independente ou autónoma e o treino de novas competências. A aprendizagem é apresentada como um processo complexo. O aluno só aprende ao envolver-se ativamente na sua aprendizagem. Os alunos podem estar ativamente envolvidos na aprendizagem, mesmo em ambientes que implique uma certa diretividade e estruturação, como afirma Mayer (2004).

A atual investigação educativa procura conciliar as abordagens construtivistas e cognitivistas para otimizar a eficácia das aprendizagens. Aconselha-se a exploração das relações de concordância entre as duas metodologias integrando-as numa teoria de aprendizagem, como refere Isabel Festas (2020). Nesta perspetiva as questões relacionadas, por exemplo, com a *orientação* dos alunos são cruciais e responsáveis pela sua aproximação. Como acima referimos construtivistas e cognitivistas concordam com a existência da orientação em ambientes de aprendizagem mais ou menos diretivos. Sweller et al. (2006) reconhece que os alunos têm diferentes níveis de conhecimentos prévios e, por isso, aprendem de modo diferenciado. Neste processo necessitam de mais ou menos orientação. Os alunos experientes têm maior número de conexões, fazem interconexões fortes e possuem uma estrutura do conhecimento bem organizada, adquirem com facilidade novas informações, recuperam os conhecimentos prévios e aplicam-nos a novas situações de aprendizagem. Os menos experientes precisam de uma maior orientação para

fazerem ligações significativas, para utilizarem os seus conhecimentos prévios (se existirem) e a selecionar informação relevante.

A problemática levou Alfieri et al. (2011) a considerarem, numa meta análise por eles realizada, também a descoberta guiada, comparativamente, à descoberta pura, tendo-se concluído que a primeira se apresenta, como o método mais adequado para promover a aprendizagem, em determinadas situações. A descoberta guiada pode revelar-se ineficaz quando os alunos precisam de uma maior orientação devido aos limites da sua memória de trabalho e capacidades metacognitivas. A meta análise deixa bem claro que quando a diretividade e a descoberta se juntam os efeitos da instrução são muito benéficos (Festas, 2020). Num estudo sobre a eficácia da aprendizagem pela descoberta e pela instrução direta, Cohen (2008) conclui que os alunos deste último grupo têm melhores classificações em testes efetuados em sala de aula. O facto de os resultados não serem estatisticamente significativos leva-a a sugerir as vantagens de uma alternância entre estas metodologias. Os métodos pela descoberta podem ser enquadrados em ambientes de instrução direta onde o professor fornece suportes aos alunos como orientações, *feedback*, modelos de resolução para facilitar a aquisição das aprendizagens. As metodologias não diretivas consideram que a estrutura do cérebro determina a aprendizagem, a partir de algo que já sabemos, o que é justificado pela necessidade de estabelecer conexões e pela própria neuroplasticidade cerebral. Este facto permite uma construção de aprendizagens pelos alunos com menor orientação ou uma orientação mínima do professor. Como Gaea Leinhardt existem vários autores a admitir a existência de orientação em métodos de descoberta, embora, de modo muito limitado. Schmidt, Loyens, Van Gog e Paas (2007) defendem que uma aprendizagem baseada na resolução de problemas é compatível com as estruturas cognitivas humanas, permitindo a existência de alguma orientação. No seu entender a flexibilidade do conceito permite a sua utilização em abordagens pedagógicas menos diretivas. Também Spiro e Deschryver (2009) defendem que as metodologias de descoberta podem utilizar suportes, como a orientação, para reduzir o esforço cognitivo nas aprendizagens. Hmelo-Silver et al. (2007) e Herman e Gomez (2009) aceitam a existência de alguma orientação, isto porque se considera que existem rotinas estruturantes nas práticas letivas e por isso existem procedimentos explícitos na sala de aula. No entender destes últimos deve investigar-se “quando” e “como” deve ser ministrada essa orientação. Wise e O’Neill (2009) também sugerem um estudo sobre a quantidade, o contexto e o tempo (momento) da aplicação dessa orientação, para melhor definição dos elementos de uma aprendizagem eficaz. Não sendo necessário que ocorra o mais cedo possível, como na instrução direta. Por isso, para Isabel Festas (2020, p. 465) “as questões entre construtivistas e cognitivistas não se centram na existência ou não de instruções e de descoberta, mas sim nos *timings*, nos destinatários, nos domínios e nos objetivos.” Para Mayer (2004, 2009) o conhecimento é construído em situações de ensino onde ocorrem aprendizagens ativas mesmo coexistindo com

uma certa diretividade. Deste modo, uma construção ativa do conhecimento pelos alunos também pode ser perspectivada num quadro de concordância entre as abordagens pedagógicas cognitivistas e construtivistas. O mesmo entendimento existe em Bidarra e Festas (2005, p. 176), considerando-se que um método ativo é todo aquele em que o aluno pode estar ativo cognitivamente, independentemente, de o ser ou não do ponto de vista comportamental. Assim, para as referidas investigadoras “uma situação de instrução direta pode ser uma situação de ensino ativo, desde que permita a construção de significado, por parte do aluno.” Willingham (2003) considera um equívoco pensar que os alunos só podem entender o significado das matérias de uma forma fisicamente ativa. Na verdade, o “ouvir” não implica passividade ou superficialidade. Construir significado é uma questão de estar mentalmente envolvido. Esta é uma das principais tarefas do professor, ou seja, envolver ativamente os alunos na aprendizagem. Os métodos diretivos e de descoberta, valorizam de modo diferente a orientação e o princípio da diretividade no processo de aprendizagem. O que os distingue, naturalmente, é a categorização (tipo, quantidade, contexto) dessa mesma orientação. Faz todo o sentido que a investigação se centre na exploração das relações entre esses tipos de métodos se pretendemos perceber a eficácia das aprendizagens.

Conclusão do capítulo

Os métodos são variáveis determinantes das situações escolares. Por isso procurámos fazer uma breve exposição sobre os principais métodos pedagógicos utilizados pelos professores nas suas práticas letivas – construtivistas (métodos não diretivos) e cognitivistas (diretivos). Apresentámos os seus fundamentos, as práticas habituais, os protagonistas e as perspectivas futuras. Os métodos construtivistas consideram o aluno responsável pela construção do conhecimento e desenvolvimento de competências em ambientes de aprendizagem por descoberta. Os métodos cognitivistas destacam o efeito do professor sobre o aluno em quadros de aprendizagem de maior estruturação. Inicialmente fundamentados pelas teorias comportamentalistas os métodos diretivos foram integrados na investigação cognitivista daí o destaque dado à teoria da carga cognitiva no nosso estudo. A teoria, salienta o papel da memória de trabalho e de longo prazo, no modo como aprendemos (Sweller, 1994). A aprendizagem de conteúdos complexos envolve os recursos cognitivos, disponíveis na memória de trabalho e suas ligações, com os esquemas do conhecimento, armazenados na memória a longo prazo. O objetivo da teoria é facilitar o processamento de informação na memória de trabalho e a sua retenção na memória a longo prazo. Assim se constrói o conhecimento biológico secundário. Apesar de apresentarem distintas concepções de aprendizagem estes métodos têm pontos de ancoragem que devem ser explorados pelos atuais estudos. Ambos admitem a existência de orientação nas situações educativas e o desempenho ativo do aluno na construção de aprendizagens. Na sala de

aula a alternância ou coexistência entre métodos construtivistas e cognitivistas adequa-se às características do atual currículo visando-se invariavelmente a otimização da relação pedagógica, a construção do conhecimento, a retenção e transferência das aprendizagens pelos diversos intervenientes.

PARTE II – ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO E ESTUDOS EMPÍRICOS

Introdução

Os métodos de ensino-aprendizagem, de maior ou menor diretividade, implicam orientações facilitando a aquisição de conhecimentos, capacidades, atitudes e valores, previstos pelo atual currículo. Os defensores da instrução explícita e do ensino pela descoberta concordam com a necessidade de orientação, sugerindo que os modernos estudos explorem os seus procedimentos em diferentes contextos educativos.

O presente trabalho de investigação procurou submeter a um exame crítico distintas abordagens metodológicas e seus correspondentes, níveis de diretividade, visando-se a produção de conhecimento no domínio das Ciências de Educação, nomeadamente, sobre o processo de ensino-aprendizagem, nos atuais ensinamentos básico e secundário. Neste estudo considera-se que o modo como aprendemos está relacionado com a complexidade da informação e com o modo através do qual ela é apresentada. Por isso, serão destacadas as estruturas cognitivas humanas, salientando-se as funções da memória de trabalho e da memória a longo prazo, na construção do conhecimento (secundário) complexo e as suas relações com a carga cognitiva.

Através de investigação empírica, apoiada numa metodologia mista (quantitativa e qualitativa), serão analisadas as percepções dos professores de História sobre os métodos de ensino e, conhecidos os seus procedimentos de instrução em contextos de ensino explícito e pela descoberta. Numa primeira fase, serão conhecidas as opiniões e percepções dos professores sobre o ensino da História e os métodos de ensino-aprendizagem, desenvolvendo-se, um estudo não experimental através de questionário (fase de investigação quantitativa). Numa segunda fase, o estudo segue duas etapas, correspondendo a primeira a observações de tipo *naturalista*, em sala de aula (dois estudos de caso), e a segunda à recolha das opiniões e percepções docentes sobre os métodos diretivos e de descoberta, bem como, acerca das decisões subjacentes à sua aplicação em sala de aula. Esta segunda etapa será realizada através de entrevistas individuais aos mesmos docentes observados na primeira etapa (fase de investigação qualitativa).

A recolha de dados inerente ao desenvolvimento desta dissertação foi realizada nos anos letivos de 2017-2018 (estudo através de questionário) e 2018-2019 (observação de aulas e entrevistas). As análises descritivas e inferenciais do primeiro estudo e a análise de conteúdo, da segunda parte desta investigação, bem como a apresentação dos seus resultados constam nos próximos capítulos.

3.1. Problema de investigação

Na problematização inerente a este estudo e, no que se refere à aprendizagem, salientam-se as abordagens diretivas, que a entendem como uma mudança na memória a longo prazo, e as abordagens não diretivas, que a consideram um meio privilegiado de desenvolvimento de competências contextualizadas. Pretende-se apresentar as concepções epistemológicas e científico-pedagógicas dos professores de História e saber como percebem a utilização dos métodos educativos diretivos e de descoberta na sala de aula. Sabemos que os professores utilizam estes métodos no desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem.

Tal como elaborado na componente teórica da presente dissertação, de acordo com a Teoria da Carga Cognitiva, o modo como aprendemos parece ser beneficiado por metodologias explícitas (Sweller et al., 1998). No âmbito dos estudos diretivos demonstra-se, para alunos sem ou com limitados pré-requisitos e, eventualmente, para todos, a eficácia da instrução direta acompanhada de prática sistemática e *feedback* do professor. Para Sweller (2015) a aprendizagem de conhecimentos complexos exige uma instrução explícita, utilizando-se suportes para diminuir a carga cognitiva da memória de trabalho. A estratégia facilita o processamento da informação e a sua retenção na memória de longo prazo. Quando os esquemas automatizados se encontram nesta memória de longo prazo e os alunos detêm conhecimentos que facilitam a aquisição de novas aprendizagens, podem-se diminuir as orientações do professor. Os defensores da Teoria da Carga Cognitiva consideram que um ensino explícito facilita o processamento da informação e a sua retenção na memória de longo prazo.

Numa perspetiva diferente, investigadores defensores dos métodos da descoberta, como Herman e Gomez (2009), Hmelo-Silver et al. (2007), Spiro e Deschryver (2009) ou Wise e O'Neill (2009) entendem que estes métodos utilizam igualmente suportes, como por exemplo, algum tipo de orientação para reduzir a carga cognitiva e construir as aprendizagens complexas. Mas, comparativamente às metodologias diretivas, salientam as diferenças na orientação e a preocupação pelo desenvolvimento de competências em situações reais. Existe uma menor orientação e as aprendizagens são contextualizadas. Dean e Kuhn (2007), partindo de estudos comparativos entre metodologias ativas e de instrução explícita, concluíram que os alunos envolvidos nas primeiras (aprendizagem através da resolução de problemas) demoram mais tempo para realizarem as tarefas, mas a longo prazo os resultados da descoberta guiada são mais eficientes, pois os alunos apresentam uma maior compreensão, retenção e capacidade de transferência de conhecimentos. De acordo com este estudo, a instrução explícita parece não constituir uma condição necessária ou suficiente para uma retenção a longo prazo. Numa outra linha de investigação, outros investigadores, como Mayer (2004), defendem que o conhecimento não é propriamente construído através de metodologias não diretivas, mas em situações de ensino

onde ocorrem aprendizagens ativas. Estas situações, também, podem ser de ensino explícito. O importante é que os alunos estejam envolvidos ativamente (cognitivamente) no processo de ensino-aprendizagem.

A problemática de investigação do nosso estudo fundamenta-se na maior eficácia dos métodos de ensino-aprendizagem que promovem aprendizagens ativas e significativas para os alunos. Neste sentido apresentamos as seguintes interrogações. O que pensam os professores acerca dos métodos de ensino explícito e por descoberta? Como percebem a sua utilização na sala de aula? Qual é o método a que recorrem, mais vezes, para que os alunos façam aprendizagens significativas? Aprendizagens sem orientação (num contexto disciplinar) podem ser consideradas um mito educativo? Um procedimento de instrução explícita pode ser, simultaneamente, uma situação de aprendizagens ativas?

3.2. Objetivos

O presente estudo empírico procura investigar diferentes abordagens educativas, uma mais orientada pelo método de instrução explícita e a outra pelo ensino de descoberta, no campo de investigação das Ciências de Educação e da Didática da História. Um dos seus objetivos fundamentais é o de conhecer as perceções dos professores sobre a eficácia destes métodos e o modo como são usados na sala de aula. Pretende-se analisar o que os professores pensam acerca destas metodologias e o que dizem sobre os métodos que usam, habitualmente, no exercício da sua profissão. No enquadramento da perceção da eficiência dos dois métodos (instrução explícita e de ensino pela descoberta), parte-se da hipótese de que os métodos diretivos são mais eficazes do que os de descoberta e, também, do pressuposto de que poderemos considerar como métodos ativos todos aqueles que suscitam aprendizagens ativas, mesmo em situações estruturadas e de alguma diretividade.

Apresentam-se como objetivos específicos do estudo quantitativo os seguintes: 1) Conhecer as perceções, atitudes e crenças dos professores, sobre os métodos utilizados no desenvolvimento do ensino-aprendizagem; 2) Entender os objetivos atribuídos pelos professores ao ensino da História; 3) Saber o que pensam sobre o que é determinante nas suas práticas didático-pedagógicas e 4) Reconhecer quais os processos e estratégias de ensino-aprendizagem que mais valorizam. No que se refere ao estudo qualitativo, na sua primeira fase, considerou-se como objetivos específicos: 1) Identificar os métodos e técnicas didático-pedagógicos utilizados nas práticas letivas pelos professores, verificando se são mais ou menos diretivas, se valorizam o conhecimento e se centram a aprendizagem no desempenho do professor ou do aluno (observação naturalista). A segunda fase, correspondente às entrevistas com os dois professores observados anteriormente, apresenta como objetivos específicos: 1) Saber o que pensam acerca dos métodos

e do que foi observado; 2) Confrontar o que dizem valorizar com as práticas observadas, para encontrar uma possível correspondência entre discursos e práticas; e 3) Verificar se existe uma correspondência entre práticas, discursos e a identificação feita previamente (em que se identificou um dos professores como construtivista e o outro mais diretivo).

Com esta investigação, sendo a mesma sustentada nas opiniões e práticas dos professores, esperamos contribuir para a atual reflexão sobre o ensino, os professores e os métodos didático-pedagógicos. Pelas mesmas razões esperamos também que os seus resultados conduzam a recomendações empiricamente sustentadas para a definição de designs de instrução eficazes, melhorando o desempenho de alunos, professores e escolas.

3.3. Desenho/Plano de Investigação

Para se poderem concretizar os objetivos definidos para a investigação foi necessário recorrer a um plano misto de tipo sequencial, o que significa a integração de recolha e análise de dados quantitativos e qualitativos num único estudo ou projeto de investigação (Creswell et al., 2003). O desenho de estudos mistos requer algum esforço adicional na planificação do desenho de pesquisa, amostragem e recolha de dados. Pode apresentar desafios no envolvimento dos participantes e no momento de integrar e resumir os dados, mas reconhece-se que os seus resultados são por norma bem-sucedidos (Barata & Yoshikawa, 2014). Com efeito, para vários autores a investigação quantitativa e qualitativa, em conjunto, oferece um melhor entendimento do fenómeno em estudo do que uma única abordagem. Cohen (2008) considera que o uso combinado das abordagens quantitativas e qualitativas fornece uma melhor compreensão dos problemas e questões da pesquisa, do que apenas uma destas abordagens isolada. Isto porque as questões de pesquisa, não sendo exclusivamente quantitativas ou qualitativas, ou por pressuporem um estudo em diferentes etapas, são favorecidas por um plano metodológico misto.

O primeiro estudo, compreende uma investigação quantitativa com desenho correlacional, efetuada por questionário, tendo-se por objetivo conhecer as perceções sobre as práticas letivas dos professores de História e Geografia de Portugal e História (2º e 3º ciclos e ensino secundário), em exercício de funções em escolas do país (2017-2018), ou seja, escolas e agrupamentos de escolas, públicas, do 2º ciclo, 3º ciclo e ensino secundário de todo o país e das regiões autónomas. As perceções dos professores foram aferidas através das suas respostas a um questionário *online*, elaborado pela própria investigadora no contexto desta dissertação. Este questionário e o seu desenvolvimento encontra-se descrito pormenorizadamente no capítulo quarto. Para evitar a ausência de retornos recorreu-se ao apoio dos docentes representantes das disciplinas de História e Geografia de Portugal e de História nas escolas participantes no estudo. Os contactos com estas escolas foram realizados por meio telefónico, seguido de envio de *email* para o endereço

eletrónico institucional das mesmas. A investigadora entrou em contato com os membros da Direção das referidas escolas, contextualizando a investigação e solicitando o envio do *link* do questionário para os representantes dos grupos 200 e 400. Os coordenadores de área disciplinar reenviaram posteriormente o *link* para os docentes de História em exercício de funções nas escolas contactadas. O questionário foi previamente avaliado por Especialistas de Educação, da Faculdade de Psicologia e Ciências de Educação da Universidade de Coimbra para se identificar o grau de compreensão dos itens e a sua validade de conteúdo. Posteriormente, o questionário foi objeto de um estudo piloto, sendo para o efeito enviado *online* para uma amostra reduzida de docentes, através da Associação de Professores de História (APH), no sentido de se agilizar a realização do referido pré-teste. A análise dos dados permitiu identificar algumas das características descritivas dos docentes da população-alvo e conhecer as suas opiniões sobre as variáveis em estudo, nomeadamente, os métodos utilizados no ensino-aprendizagem. Os índices psicométricos fundamentais, designadamente, a sua validade de conteúdo e a sua fidelidade, revelaram-se apropriados permitindo a sua aplicação ao estudo principal. Para obter a estimativa da consistência interna do questionário, recorremos ao coeficiente *Alpha de Cronbach* que apresentou um índice de consistência interna de 0,890. A versão final do questionário do estudo principal foi enviada *online* para os professores de História e Geografia de Portugal e História dos ensinos básico e secundário em exercício de funções em escolas do país durante o ano letivo de 2017-2018. O instrumento ficou constituído por uma primeira parte de dados sociodemográficos e profissionais e, uma segunda parte, composta por vários itens para identificar as perceções relativas à prática da atividade docente. Cada uma das partes está organizada por questões abertas e fechadas, mas sendo a maioria de resposta fechada. Os itens fechados da segunda parte do questionário apresentam uma escala de resposta de tipo *Likert* de seis pontos. As análises estatísticas foram realizadas através do programa informático *SPSS*, versões 24 e 25.

Após a finalização desta parte e conhecidas as perceções sobre as práticas e crenças dos professores envolvidos na primeira fase da investigação, avançou-se para o segundo estudo (2018-2019) através de uma fase qualitativa. Seguindo-se de perto Tuckman (2012) podemos referir que a partir daqui utilizámos a nossa apreciação nas situações educativas em estudo. O investigador qualitativo preocupa-se em “descrever, referindo o processo, analisando os dados indutivamente e preocupando-se com o significado das coisas” (Tuckman, 2012, p. 532). Nesta fase procurámos caracterizar o modo como os métodos diretivos e de descoberta são usados na sala de aula, através da observação de dois casos. Para o efeito, foram observadas as aulas de dois professores, seleccionados em função das suas posições públicas de defesa, respetivamente, de métodos mais e menos diretivos de ensino-aprendizagem. Sendo posteriormente feita uma comparação da sua ação em aula. Os docentes participantes neste segundo estudo foram escolhidos atendendo a este critério e pelo seu interesse pela área da educação. Os professores

lecionavam em diferentes escolas, do distrito de Coimbra, sendo ambos reconhecidos como muito bons na sua área de saber disciplinar. Cada um dos grupos em estudo incluiu alunos de uma turma do 9.º ano e os respetivos professores de História, um defensor de um ensino mais explícito e o outro de um ensino mais pela descoberta. Os processos de ensino-aprendizagem em sala de aula foram alvo de uma observação de tipo *naturalista*.

Em termos metodológicos, os processos de ensino-aprendizagem foram alvo de observação e análise apenas para efeitos da sua caracterização. Não houve lugar para qualquer manipulação intencional das atividades pedagógicas por parte da investigadora, ou seja, os referidos processos foram desenvolvidos de acordo com a prática docente habitual. As turmas observadas foram as incluídas no horário dos professores no ano letivo de 2018-19. Os dados foram recolhidos pela investigadora e quatro docentes que assistiram às aulas das turmas em estudo e registaram o comportamento dos sujeitos (professores e alunos), em grelhas de observação naturalista. As observações foram realizadas durante cinco tempos letivos de noventa minutos e cada um deles contou com a presença de dois observadores. Estes registaram todos os acontecimentos relativos ao processo de ensino-aprendizagem das aulas observadas. No fim de cada bloco de aulas os registos foram transcritos pela investigadora em grelhas construídas para o efeito, seguindo-se uma criteriosa verificação empírica, a codificação e a análise de conteúdo. Estes instrumentos de observação de aula foram adaptados de Estrela (2010) sendo utilizadas em numerosas investigações em contexto educacional. O seu preenchimento inicia-se com a identificação codificada da escola e do professor, do número de alunos e do tempo de aula. O modelo utilizado pela investigadora inclui, também, o tempo de aprendizagem. O domínio científico abrange os registos relativos ao Programa do 9.º ano de escolaridade e demais normativos à data em vigor: *Metas Curriculares* (domínio, tema, objetivos, descritores de desempenho dos alunos) e *Aprendizagens Essenciais* (descritores do Perfil do Aluno). O domínio pedagógico contempla o registo dos tempos de aula e dois parâmetros de análise. As metodologias ativas, centradas no desempenho dos alunos e, as metodologias diretivas, focadas no desempenho do professor. Este instrumento permitiu caracterizar as metodologias utilizadas pelos dois professores no decorrer do exercício de docência.

Os instrumentos de recolha de dados mencionados foram utilizados após terem sido obtidos todos os consentimentos informados dos encarregados de educação dos alunos e dos dois professores que fizeram parte do estudo e as autorizações das demais entidades envolvidas, nomeadamente, das duas escolas pertencentes à DGEstE-DSR Centro e do Sistema de Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar. (apêndice –37 e 38)

O estudo empírico de natureza qualitativa foi finalizado com a realização de entrevistas através de um guião semiestruturado. Utilizou-se um protocolo de entrevista com base no referencial teórico e nas questões de pesquisa para guiar as entrevistas. O protocolo permitiu

alguma liberdade nas intervenções dos entrevistados e da entrevistadora, pormenorizando-se alguns aspetos ou insistindo-se em certos temas para explicitar da melhor forma o pensamento, opiniões e experiências dos professores. O guião elaborado como um referencial estruturou-se em três blocos distintos. As questões do primeiro grupo referem-se a dez elementos de identificação socioprofissional, apresentando uma tipologia diversificada: tempo de serviço; tempo de serviço antes da profissionalização; tempo de serviço depois da profissionalização; ano de profissionalização; habilitações académicas; entidade de formação inicial; níveis de ensino, número de turmas e cargos desempenhados no ano letivo de 2018-19; e formação contínua (últimas frequências). Seguiram-se algumas perguntas iniciais sobre formação de tipologia aberta para deixar os entrevistados mais à vontade. Estes dois blocos iniciais tiveram uma duração aproximada de quinze minutos. O terceiro bloco foi planificado para um período de maior duração, superior a uma hora. Seguiram-se as questões estruturadas para as reflexões de maior profundidade. Este último grupo foi constituído por nove perguntas comuns sobre as práticas letivas, ou seja, os métodos de ensino-aprendizagem utilizadas na sala de aula: influências nas práticas docentes; importância do conhecimento; lugar da História no atual curriculum; relevância das planificações; protagonismo na sala de aula; abordagens centradas no professor ou no aluno; bons professores e boas práticas; melhor modo de ensinar; melhor modo de aprender. As características metodológicas da observação de aulas e da realização de entrevistas encontram-se descritas pormenorizadamente no capítulo cinco sobre os estudos de caso.

Na análise dos resultados do primeiro estudo será utilizado software de análise estatística, descritiva e inferencial, designadamente o IBM SPSS versões 24 e 25 e no segundo estudo será efetuada uma análise de conteúdo. Todos os dados recolhidos são confidenciais e no final da investigação após a defesa da dissertação serão destruídos. Garantiu-se a salvaguarda dos princípios éticos incluindo a obtenção de autorizações e a confidencialidade e anonimato dos dados. De acordo com a legislação em vigor e regulamento geral de proteção de dados da União Europeia, o tratamento de dados pessoais dos participantes do estudo qualitativo pressupõe a sua concordância com o facto de que o tratamento dos dados visa finalidades meramente de investigação académica em Organização do Ensino, Aprendizagem e Formação de Professores da Universidade de Coimbra, garantindo-se a confidencialidade e anonimato dos participantes na apresentação dos resultados; os dados serão tratados de forma conjunta (em grupo) pelo que nunca será identificado nenhum participante individual; os dados recolhidos são tratados em regime de anonimato, no estrito cumprimento da legislação de proteção de dados e serão guardados durante o tempo estritamente necessário às finalidades da investigação sendo depois destruídos, salvaguardando-se as necessárias condições de segurança; em situação alguma, os dados recolhidos serão utilizados para outra finalidade que não seja aquela para a qual foi dado consentimento; nos termos da legislação aplicável, é garantido, a todo o tempo, o exercício dos

direitos de acesso, retificação, atualização e eliminação de dados, bem como do direito de apresentar queixa junto à Comissão Nacional de Proteção de dados através do website www.cnpd.pt; o consentimento para o tratamento de dados pessoais é prestado de forma livre, clara e inequívoca.

Conclusão do capítulo

Para se submeter a um exame crítico a aplicação de métodos de instrução explícita e de ensino pela descoberta foram necessários em termos metodológicos dois estudos – o primeiro quantitativo e o segundo qualitativo - apontando para um plano misto. A utilização deste plano misto de investigação, de tipo sequencial, procurou analisar de modo abrangente as questões e a problemática da investigação. Conhecer as perceções dos docentes de História dos ensinos básico e secundário, sobre a utilização dos referidos métodos na sala de aula. Compreender as linhas orientadoras do seu trabalho e as técnicas utilizadas para o processamento, retenção e transferência da informação. E as razões por que optam em determinados momentos por métodos mais ou menos diretivos para garantir resultados eficazes. No processo, elaborámos e validámos os instrumentos necessários a essa investigação. Um questionário de perceções docentes sobre o ensino da História e os métodos e técnicas de aprendizagem; uma grelha de observação de metodologias ativas e diretivas na sala de aula; um guião de entrevista semiestruturado; e as respetivas grelhas para análise de conteúdo. Com este estudo sequencial misto aumentámos a profundidade da investigação através de uma melhor compreensão das opiniões e perceções da amostra da população. Igualmente se atingiram análises de pormenor, fundamentalmente compreensivas, com os dois estudos de caso. Os resultados das duas fases, permitiram conhecer as opiniões dos professores sobre a eficácia das metodologias de instrução explícita e ensino pela descoberta e o lugar ocupado por cada uma, na atual profissionalidade docente. O confronto dos discursos com as práticas observadas demonstrou que os docentes utilizam com frequência um ensino explícito interativo e práticas ativas de descoberta (guiada). Ambos utilizam abordagens mais diretivas quando assumem, de modo sistemático e quase permanente, a orientação do processo de ensino-aprendizagem.

Introdução

O registo das opiniões e perceções dos professores acerca do ensino-aprendizagem da História foi realizado através de um plano de investigação por inquérito. Após uma prévia e criteriosa revisão de literatura sobre a aplicação de metodologias quantitativas nas Ciências Sociais e Humanas e o ensino da História, iniciámos em maio de 2017 a construção de um instrumento de recolha de dados empíricos. Um questionário capaz de produzir as informações adequadas e necessárias para testar as nossas hipóteses, respondendo, igualmente, ao nosso problema de investigação – um instrumento relativo às perceções, atitudes e crenças dos professores, sobre o ensino da disciplina de História, os fatores determinantes das suas práticas e os métodos utilizados no desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem. Como referem Quivy e Campenhoudt (1998, p. 189), um questionário apoia o investigador “na análise de um fenómeno social que se julga poder apreender melhor, a partir de informações da população em questão.” Pretendíamos saber o que pensavam os docentes de História sobre as metodologias consideradas eficazes para um ensino de qualidade e aprendizagens de sucesso. Neste sentido, procurámos um “instrumento que constituísse uma definição operacional (observável) da nossa abstração” (Coutinho, 2015, p. 111).

Não se conhecendo nenhum instrumento que depois de aplicado pudesse responder ao nosso problema de investigação, ou medir com exatidão as suas variáveis, procedeu-se à sua elaboração. Punch (1998) considera que é possível construir um bom instrumento de medição, mas destaca o facto de o processo envolver bastante trabalho. E se a variável é complexa e multidimensional são necessários mais recursos e o trabalho perdurará durante um tempo considerável. Portanto, a construção do questionário foi efetivamente um processo lento, marcado por um conjunto de procedimentos rigorosos e metódicos. Tuckman (2012) afirma que as perguntas de um questionário devem refletir os objetivos que se pretendem verificar, ou seja, permitir dar resposta às questões de investigação através do teste de hipóteses, a partir de dados recolhidos com rigor. De acordo com a informação que pretendíamos recolher, a correspondente aos objetivos em estudo, às hipóteses definidas, à escala de resposta escolhida e aos métodos para análise dos dados, elaborámos com rigor e, de modo a possibilitar uma correta interpretação, as diversas partes do questionário: as informações iniciais, as questões sociodemográficas e profissionais, os itens sobre as perceções docentes e respetivas escalas de resposta. A formulação resultou de uma consistente análise da literatura da especialidade, dos principais referenciais teóricos sobre a matéria, de exemplos de questionários aplicados na área das Ciências Sociais e Humanas e da experiência profissional da investigadora, docente de História do ensino básico e secundário.

No que se refere às finalidades principais do questionário, pretendeu-se conhecer os objetivos atribuídos pelos professores ao ensino da História no atual currículo dos ensinos básico

e secundário, o que pensam sobre o que é determinante nas suas práticas didático-pedagógicas e quais os processos e estratégias de ensino-aprendizagem que mais valorizam. Nesta última dimensão procurou-se entender as suas perceções sobre a utilização dos métodos diretivos e de descoberta nas aprendizagens dos alunos. As questões do instrumento foram colocadas sob a forma de uma escala de resposta, nomeadamente, escala tipo de *Likert* de seis pontos, permitindo a medição das atitudes e opiniões dos inquiridos. Apresentaram-se quarenta e seis proposições fechadas (itens), a partir da definição prévia de cento e sessenta e três devendo os participantes manifestar o seu grau de concordância ou discordância com as mesmas. As respostas foram dadas de modo anónimo, assegurando-se a confidencialidade dos dados e a sua utilização apenas no âmbito do nosso estudo. A versão original foi alvo de várias reformulações, cada uma delas avaliada por juízes externos, especialistas em Ciências de Educação, da Universidade de Coimbra. Após validação inicial do conteúdo dos itens, o questionário foi submetido a um pré-teste num grupo de cinquenta e quatro docentes dos ensinos básico e secundário. Os resultados do estudo piloto apontaram para validade e fiabilidade do instrumento, possibilitando a sua aplicação na amostra principal de maior dimensão (N=421), para medição das variáveis necessárias e com interesse para a investigação. A análise estatística dos dados permitiu comparar as respostas globais nos diferentes itens, analisar as correlações entre as variáveis e testar as nossas hipóteses respondendo, simultaneamente, às primeiras questões em estudo – conhecer as perceções sobre o ensino e os fatores determinantes das práticas dos professores de História dos ensinos básico e secundário e os métodos por eles considerados eficazes no desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem. Na apresentação dos resultados pudemos ainda sugerir aperfeiçoamentos do modelo de análise e propor pistas de reflexão e de investigação para o futuro, como sugerem Quivy e Campenhoudt (1998).

Apresentam-se, de seguida, as etapas de elaboração e resultados deste estudo.

4.1. Estudo Piloto

4.1.1. Caracterização do Questionário sobre o Ensino da História

Como passo prévio à formulação das questões, Hill e Hill (2009) aconselham a definir um plano de secções para o questionário e a articular cada uma das perguntas, com os objetivos e finalidades da investigação. Deste modo, iniciámos a construção do questionário definindo as suas dimensões e os respetivos indicadores (subdimensões). Depois, para cada indicador definimos os itens específicos que possibilitavam a análise das variáveis em estudo, em cada uma das dimensões.

Na primeira parte apresentou-se o questionário como um dos estudos a realizar no âmbito dos objetivos de uma investigação de doutoramento em Ciências de Educação, da Faculdade de Psicologia e Ciências de Educação, da Universidade de Coimbra. Na secção seguinte utilizámos um grupo de catorze questões, na sua maioria fechadas, sobre os dados sociodemográficos e profissionais dos docentes. Esta secção incluía questões sobre o sexo, o grupo de recrutamento, as habilitações académicas, a instituição de formação inicial, o tipo de estágio pedagógico, as áreas de formação contínua, a situação profissional, os níveis de ensino e as disciplinas em lecionação, o número de turmas, o tempo de serviço, a região da atual escola em que o docente se encontrava a lecionar e o seu respetivo meio de integração. O questionário propriamente dito, na terceira parte, avaliou as perceções diretamente relacionadas com o ensino da história, os fatores determinantes das práticas didático-pedagógicas dos docentes e os métodos utilizados no processo de ensino-aprendizagem. Como, também, referido por Tuckman (2012), pretendíamos conhecer o que cada professor da nossa amostra gostava e não gostava (valores e preferências) e o que pensava (atitudes e crenças) sobre ensino-aprendizagem. A elaboração dos itens do instrumento, ligados a diferentes temas de discussão não seguiu um modelo organizador prévio, mas resultou de leituras específicas na sequência de pesquisa bibliográfica e documental. Para o efeito, procedemos a uma análise de literatura sobre os métodos de ensino-aprendizagem, os critérios atuais de avaliação de desempenho docente na disciplina de História e as características científicas e didático-pedagógicas subjacentes ao seu atual ensino. Seguindo-se as orientações de Morgado (2013), procedemos a uma identificação das principais características do contexto onde seria aplicado o questionário e das suas variáveis de análise. A formulação de questões e itens implicou rigorosos e metódicos procedimentos. Segundo Quivy e Campenhoudt (1998, p.181), o questionário é um “instrumento de observação não participante, baseado numa sequência de questões escritas que são dirigidas a um conjunto de indivíduos, envolvendo as suas opiniões, representações, crenças e informações factuais, sobre eles próprios e o seu meio”. Mas é preciso que as questões sejam formuladas com o máximo de precisão, ou seja, as perguntas devem ser

claras e objetivas para que as pessoas interrogadas as interpretem da mesma maneira. Para além da compreensão exata do sentido das afirmações, é também necessário que as respostas dos participantes correspondam às variáveis que pretendemos medir. Tuckman (1994, p.328) evidencia que a “relação entre os itens e as variáveis operacionalmente definidas é de uma importância crítica. Por conseguinte, devemos interrogar-nos, constantemente, sobre as perguntas e os itens, no sentido de sabermos se o que estamos a tratar é o que se pretende medir”. No desenvolvimento destes procedimentos e, de refinamentos sucessivos efetuados aos itens, ensaiaram-se vários modelos do instrumento sendo efetuados testes prévios à sua aplicação no estudo principal. A seguir apresenta-se de modo pormenorizado o processo de elaboração da secção destinada a avaliar as percepções docentes sobre o processo de ensino-aprendizagem.

Na primeira versão do questionário formularam-se um total de 163 itens fechados, construídos em forma de afirmação sobre o ensino da História e as práticas dos professores. A recolha de dados permitiria conhecer as percepções docentes sobre a problemática em estudo. Esta secção intitulou-se “Profissionalidade Docente” (dimensão) organizando-se em três categorias ou indicadores (subdimensão), nomeadamente, “competências funcionais e relacionais”, “dimensão científico-pedagógica” e “metodologias ativas e diretivas”. Em cada um dos indicadores, as afirmações foram ordenadas, aleatoriamente, para não condicionar os respondentes. Aplicámos nos itens uma escala de resposta de *Likert*, de cinco pontos, para indicação da tendência dominante, de concordância ou discordância. Seguindo-se a indicação de Almeida e Freire (2008, p.144), procurou-se “apreciar o conteúdo e a forma dos itens, nomeadamente, a sua clareza, compreensibilidade e adequação aos objetivos do estudo”. As primeiras análises permitiram-nos perceber, tal como referem Hill e Hill (1998, p.18) e, no que se refere a possíveis dificuldades na interpretação, que “nem sempre é possível evitar o uso de termos técnicos, mas o investigador deve redigir com clareza, sugerindo-se as perguntas curtas com palavras simples”. Também um número excessivo de questões pode provocar constrangimentos no entendimento do significado pretendido. Com efeito, a formulação demasiado extensa desta primeira versão do instrumento, a necessidade de clarificar as questões sociodemográficas e profissionais e, de reduzir a complexidade e o número dos itens, implicou uma primeira reformulação do instrumento. Como referem Carmo e Ferreira (2008, p.158), num inquérito por questionário se o número de questões for excessivo, o investigador “não só se arrisca a ser de análise impraticável no tempo disponível para investigação, como os itens têm um efeito dissuasor sobre os inquiridos aumentando a probabilidade de não resposta.” O número de questões deve por isso adequar-se à pesquisa em desenvolvimento.

Na segunda versão clarificámos a estrutura do questionário, diminuindo o número de itens sobre a “Profissionalidade Docente” e alterámos a tipologia das respostas, para uma escala tipo de *Likert*, de seis pontos. Os respondentes assinalavam a sua tendência dominante numa escala

de concordância com as afirmações, variando entre o valor 1 (discordo totalmente) e o valor 6 (concordo totalmente). Guy e Norvell (1977) consideram que a eventual presença de um ponto neutro induz os respondentes a fugir dos extremos e a utilizar mais os pontos médios nas suas respostas. Por isso, a sua inexistência pode reforçar a objetividade dos resultados da escala. Apesar das alterações, 30% dos itens da terceira parte do questionário apresentavam diferentes ideias constituindo exemplos de perguntas múltiplas. Por isso, entendemos que o sentido expresso por alguns itens precisava de uma reformulação, aumentando-se a sua objetividade e precisão.

A terceira versão do questionário resultou de um exercício de simplificação, limitando-se a complexidade ainda existente para ainda maior precisão do que se queria avaliar. Ao contrário das duas versões anteriores, as categorias (indicadores) da terceira parte deixaram de estar identificadas e diminuiu-se o número de itens. As afirmações do questionário sobre o ensino-aprendizagem da História foram organizadas em quatro categorias, de dimensão variada (13, 16, 16, 15), num total de 60 itens. Em relação ao seu conteúdo houve a preocupação de que os itens fossem compreendidos e respondidos o mais objetivamente possível. Nesta terceira versão ainda existiam alguns exemplos de afirmações revelando mais do que uma ideia. Contudo, sabíamos que o teste empírico piloto constituiria uma ajuda válida no esclarecimento de algumas dúvidas. Muitos dos conceitos implicados nos itens apelavam para as concepções implícitas dos professores (que podiam ser muito diferentes de uns para outros), que não sendo definidos com clareza podiam originar dados subjetivos mesmo que quantitativos. Os respondentes deviam perceber, efetivamente, o que estavam a responder. A preocupação sentida com o conteúdo dos itens levou-nos a aumentar a sua objetividade, definindo-se ainda com maior clareza e precisão o que cada um pretendia avaliar.

A quarta versão do questionário foi aplicada em quatro docentes de História dos ensinos básico e secundário, para aferir a clareza e compreensão do instrumento por todos, ou seja, identificar eventuais dificuldades relacionadas com a sua extensão, tempo de preenchimento e entendimento preciso das questões e itens. Os docentes participantes (grupos 200 e 400) exerciam funções letivas em quatro agrupamentos de escolas da zona centro (2017-2018). Após prévio contato telefónico solicitando a sua colaboração, a investigadora dirigiu-se às escolas dos inquiridos e entregou em envelope fechado a quarta versão do questionário. Os objetivos do estudo foram explicitados destacando-se a importância da participação dos referidos docentes no seu desenvolvimento. O preenchimento do documento foi realizado em salas de trabalho das escolas, seguindo-se uma “reflexão falada” com os inquiridos. Almeida e Freire (2008, p.144) descrevem o método da “reflexão falada” como uma “aplicação individual da prova e no registo de todas as verbalizações dos sujeitos”. Estes comunicam ao investigador as suas opiniões em relação a cada uma das questões e a cada um dos itens, referenciando as facilidades ou as dificuldades encontradas. Esta análise qualitativa permite ao investigador identificar, por

exemplo, possíveis ambiguidades associadas ao formato ou conteúdo das questões e dos itens ou o tempo requerido para o preenchimento de todos os grupos. As reflexões dos participantes nesta aplicação experimental do questionário foram registadas em suporte escrito pela investigadora. A aplicação do instrumento com sujeitos semelhantes à população em estudo permitiu a validação preliminar dos procedimentos utilizados na sua construção. De seguida, procedeu-se a algumas alterações em virtude das sugestões e resultados obtidos. A clareza de alguns itens foi apurada para não subsistirem dúvidas relativas à sua inteligibilidade. O refinamento do instrumento foi submetido à avaliação de juízes externos.

Após a reformulação e para termos a confiança de que o instrumento construído era o indicado para a nossa investigação, dando garantias da qualidade informativa e validade dos dados recolhidos (Coutinho, 2015), efetuámos um estudo piloto em que aplicámos a quinta versão do questionário a uma pequena amostra (N=54). Pretendia-se verificar se os inquiridos compreendiam as perguntas de modo idêntico ao previsto e se existiriam situações não contempladas pelo instrumento, nomeadamente, em questões de resposta fechada. Para Tuckman (1994, p. 335) “é francamente desejável fazer um teste-piloto sobre o questionário e revê-lo com base nos resultados desse teste”. Aplicando-se um pré-teste a um grupo de sujeitos que constituem parte da população intencional do estudo, procura-se determinar as qualidades de fiabilidade e elementos de validade inerentes à qualidade do instrumento.

O questionário, apresentando uma estruturação em três secções organizadas com base no tema, problema e objetivos do estudo, foi enviado e respondido *online*. Na primeira secção apresentaram-se os objetivos do estudo (secção um). Nas secções seguintes os participantes responderam a um conjunto de questões, na sua maioria, fechadas. Cada questão estava associada a instruções específicas de resposta. Os números um a catorze correspondiam a dados sociodemográficos e profissionais (secção dois) e, os números quinze a dezassete, incluíam os itens relativos ao ensino-aprendizagem da História, num total de quarenta e seis (secção três). As perguntas das referidas secções foram redigidas de modo preciso apresentando-se, o mais que nos foi possível, objetivas, unívocas, neutras e relevantes perante as experiências dos inquiridos, professores do ensino básico e secundário.

De seguida, descreve-se cada uma das referidas secções de modo pormenorizado.

Na primeira secção do questionário identificou-se a instituição superior associada ao estudo e explicitaram-se os objetivos da sua elaboração e da própria investigação. Apresentaram-se as instruções, referenciando-se o tempo necessário e modo de preenchimento, garantindo-se, também, a confidencialidade e anonimato dos dados fornecidos. Na segunda secção organizaram-se as questões relativas à identificação de dados pessoais e profissionais dos inquiridos. As questões iniciais recolheram informações académicas e profissionais, nomeadamente, o sexo, código do grupo de recrutamento, habilitações académicas, a entidade de formação inicial, o tipo

de estágio pedagógico, as áreas privilegiadas da formação contínua, a situação profissional, os níveis de ensino em lecionação, as disciplinas lecionadas, o número de turmas atuais, o tempo de serviço, a região e o meio onde a escola do docente estava inserida. Na terceira secção apresentaram-se 46 itens relativos à avaliação das perceções docentes sobre o ensino da História (15 itens), sobre os fatores determinantes das suas práticas (16 itens) e as metodologias diretivas e de descoberta (15 itens). Na parte sobre o ensino da História avaliou-se o pensamento dos docentes sobre a sua disciplina e a importância por si atribuída ao valor do conhecimento; o que pensam acerca da formação académica e contínua, como percecionam a influência de modelos, normativos e do saber experiencial, quais os objetivos de aprendizagem atribuídos à sua disciplina e como perspetivam o lugar da História no currículo (aquisição de conhecimentos estruturantes ou desenvolvimento de cidadania). De seguida, nos itens sobre os fatores determinantes das práticas procurou-se conhecer o que pensam os professores sobre o processo de ensino-aprendizagem, quais as suas perceções acerca da importância da orientação e sobre o papel desempenhado pelos recursos (sequenciação cronológica, ensino explícito, fontes primárias, Manual da disciplina, estratégias multimédia); como perspetivam as estratégias cognitivas relacionadas com a memória; qual a importância da avaliação na recuperação de conhecimentos e a influência das “Metas e Programas Curriculares” nas aprendizagens. Na última parte sobre metodologias de ensino, pretendeu-se conhecer as suas perceções acerca dos métodos de ensino e aprendizagem e particularmente sobre os diretivos e de descoberta.

4.1.2. Participantes

Os participantes no estudo constituíram uma amostra de professores de História e de Geografia de Portugal e de História em exercício de funções em escolas do país, no ano letivo de 2017-2018. Para a realização do estudo piloto solicitou-se à Associação de Professores de História que aplicasse o questionário *online* junto dos seus sócios. A amostra não probabilística foi formada por conveniência, uma vez que os elementos da população foram selecionados tendo em conta a facilidade de acesso e possível recetividade dos participantes. O *link* para preenchimento do questionário foi enviado através de *email* para os docentes pela referida associação de professores. Pretendeu-se testar a adequação do modelo preliminar do instrumento num pequeno grupo de sujeitos idênticos aos participantes no estudo principal. A amostra foi constituída por professores de História e Geografia de Portugal (grupo 200) e de História (grupo 400) num total de cinquenta e quatro respondentes.

4.1.3. Procedimento

No âmbito do estudo em Ciências de Educação e ensino da História e da utilização do inquérito por questionário, optámos pelo seu envio em suporte eletrónico. A decisão justifica-se pela possibilidade de alcançar um grande número de respondentes de modo rápido e pelo facto de permitir o registo automático e imediato dos dados. Além de que, estando construída a base de dados pretendida, facilmente seria importada para outros programas, como os de análise estatística.

A investigadora utilizou um aplicativo do *Google*, nomeadamente, o *Google Forms* para apresentar o questionário preocupando-se, também, com o *layout* e aparência geral do formulário. Ou seja, pretendeu-se apresentar um arranjo gráfico cuidado e visualmente agradável. Como refere Coutinho (2015, p. 108), nos questionários o “facto de não existir contacto pessoal com o inquirido, obriga a que devam ser prestados especiais cuidados ao nível de conceção do mesmo, como por exemplo, o número de perguntas, o tipo de resposta a solicitar que não deve desmotivar o inquerido ou a aparência geral do formulário”. No painel inicial optámos por colocar um tema em esquema geométrico, com uma gradação de cores quentes e suaves ao longo das páginas (Apêndice I, *Layout* do questionário). Para motivar a cooperação dos participantes insistimos na importância das suas respostas para os estudos atuais sobre o ensino da História. Todas as questões eram de resposta obrigatória. O formulário foi colocado *online*, durante o mês de novembro de 2017, sendo respondido diretamente por cinquenta e quatro professores de História e Geografia de Portugal e de História a lecionar em Portugal e nas regiões autónomas dos Açores e da Madeira durante o ano letivo de 2017-18.

4.1.4. Resultados

Caracterização da amostra

No que se refere à caracterização da amostra do estudo piloto, utilizaram-se nos testes estatísticos, como variáveis independentes, os dados recolhidos relativos ao sexo, às habilitações académicas, ao grupo de recrutamento, à formação inicial, ao tipo de estágio pedagógico, às áreas de formação contínua, à situação profissional, aos níveis de ensino e disciplinas lecionadas no presente ano letivo, ao número atual de turmas, ao tempo de serviço dos professores, à região da escola da sua colocação atual e às características do seu meio de integração. Os dados obtidos foram analisados através do programa de tratamento estatístico *SPSS (Statistical Package for the Social Sciences)*, versões 24 e 25.

De seguida, apresentam-se os resultados estatísticos descritivos, relativos a cinquenta e quatro participantes (N=54). Para a caracterização destes dados da amostra, utilizámos o cálculo de frequências, percentagens, moda e mediana. No que se refere à variável sexo (nominal), a amostra foi constituída por treze participantes (24,1%) do sexo masculino e quarenta e um (75,9%) do sexo feminino. (Tabela 1; Apêndices XV e XVI)

Tabela 1- Estatísticas descritivas relativas ao Sexo

Variáveis	Medidas Descritivas - Nominais	
	Frequência	Percentagem
Sexo		
Masculino	13	24,1
Feminino	41	75,9
Total	54	100,0

Ao Grupo Disciplinar de História (Grupo 400) pertenciam trinta e nove dos participantes, representativos de 72,2% do total da amostra; ao Grupo de História e Geografia de Portugal (Grupo 200) pertenciam treze dos participantes, representativos de 24,1% do total da amostra; e aos dois grupos pertenciam dois participantes, representativos de 3,7% do total da amostra. (Tabela 2; Apêndices XV e XVI).

Tabela 2- Estatísticas descritivas relativas ao Grupo de Recrutamento

Variáveis	Medidas Descritivas - Nominais	
	Frequência	Percentagem
Grupos		
200	13	24,1
400	39	72,2
200 e 400	2	3,7
Total	54	100,0

A formação inicial de cinquenta e um dos participantes, representativos de 96,2% do total da amostra, foi realizada numa Universidade; um participante, representativo de 1,9% da amostra, fez a sua formação numa Escola Superior de Educação e um participante, representativo de 1,9% da amostra, obteve a sua formação em ambas as instituições de ensino superior, ou seja, Universidade e Escola Superior de Educação. (Tabela 3; Apêndices XV e XVI)

Tabela 3- Estatísticas descritivas relativas à Formação Inicial

Variáveis	Medidas Descritivas - Nominais	
	Frequência	Percentagem
Formação Inicial		
Universidade	51	96,2
Escola Superior Educação	1	1,9
Universidade e ESE	1	1,9
Total	53	100,0

O estágio profissional de vinte e oito participantes, representativos de 52,8% da amostra, foi uma parte integrante do ramo de formação educacional da licenciatura; vinte e três participantes representativos de 43,4% da amostra fizeram a sua profissionalização em serviço e dois participantes, representativos de 3,8% da amostra, através da Universidade Aberta. (Tabela 4; Apêndices XV e XVI)

Tabela 4- Estatísticas descritivas relativas ao Estágio Profissional

Variáveis	Medidas Descritivas - Nominais	
	Frequência	Percentagem
Estágio		
Integrado	28	52,8
Profissionalização	23	43,4
Serviço	2	3,8
Universidade Aberta	53	100,0
Total		

A formação contínua de quarenta e três participantes, representativos de 79,6% do total da amostra, incidiu sobre conteúdos curriculares. (Tabela 5; Apêndices XV e XVI)

Tabela 5- Estatísticas descritivas relativas à Formação Contínua (Conteúdos Curriculares)

Variáveis	Medidas Descritivas - Nominais	
	Frequência	Percentagem
Conteúdos Curriculares		
Conteúdos Curriculares	43	79,6
Outras Formações	11	20,4
Total	54	100,0

Vinte e seis participantes, representativos de 48,1% do total da amostra, tiveram formação em áreas temáticas das Ciências de Educação. (Tabela 6; Apêndices XV e XVI)

Tabela 6- Estatísticas descritivas relativas à Formação Contínua (Ciências de Educação)

Variáveis	Medidas Descritivas - Nominais	
	Frequência	Porcentagem
Ciências de Educação		
Ciências Educação	26	48,1
Outras Formações	28	51,9
Total	54	100,0

Vinte e três participantes, representativos de 42,6% do total da amostra, frequentaram ações de formação sobre didáticas específicas. (Tabela 7; Apêndices XV e XVI)

Tabela 7- Estatísticas descritivas relativas à Formação Contínua (Didáticas Específicas)

Variáveis	Medidas Descritivas - Nominais	
	Frequência	Porcentagem
Didáticas Específicas		
Didáticas Específicas	23	42,6
Outras Formações	31	57,4
Total	54	100,0

O registo da frequência de ações de formação no âmbito das Tecnologias de Informação e Comunicação, Administração e Gestão Escolar e Bibliotecas foi muito reduzido, comparativamente, às temáticas acima referenciadas. (Apêndices XV e XVI)

A situação profissional de trinta dos participantes (55,6%) correspondia a Quadros de Agrupamento, de treze (24,1%) a Quadros de Escola, de oito (14,8%) a Contratados e de três (5,6%) a Quadros de Zona Pedagógica. (Tabela 8; Apêndices XV e XVI)

Tabela 8- Estatísticas descritivas relativas à Situação Profissional

Variáveis	Medidas Descritivas - Ordinais	
	Frequência	Porcentagem
Situação Profissional		
Quadros de Agrupamento	30	55,5
Quadros de Escola	13	24,1
Contratados	8	14,8
Quadros Zona Pedagógica	3	5,6
Total	54	100,0

No que se refere aos níveis de escolaridade lecionados pelos respondentes na análise verificou-se a existência de três *missings*. Os dados demonstraram que o 5.º ano estava a ser lecionado por quinze participantes, representativos de 29,4% do total da amostra. (Tabela 9; Apêndices XV e XVI)

Tabela 9- Estatísticas descritivas relativas aos Níveis de Escolaridade Lecionados (5.º Ano)

Variáveis	Medidas Descritivas - Nominais	
	Frequência	Porcentagem
5.ºAno		
5.º Ano	15	29,4
Outros níveis	36	70,6
Total	51	100,0

Idêntica análise foi feita no 6.º ano. Este nível de escolaridade encontrava-se a ser lecionado por quinze participantes, representativos de 29,4% do total da amostra. (Tabela 10; Apêndices XV e XVI)

Tabela 10- Estatísticas descritivas relativas aos Níveis de Escolaridade Lecionados (6.º Ano)

Variáveis	Medidas Descritivas - Nominais	
	Frequência	Porcentagem
6.ºAno		
6.º Ano	15	29,4
Outros níveis	36	70,6
Total	51	100,0

O 7.º ano de escolaridade estava a ser lecionado por vinte participantes, representativos de 39,2% do total da amostra. (Tabela 11; Apêndices XV e XVI)

Tabela 11- Estatísticas descritivas relativas aos Níveis de Escolaridade Lecionados (7.º Ano)

Variáveis	Medidas Descritivas - Nominais	
	Frequência	Porcentagem
7.ºAno		
7.º Ano	20	39,2
Outros níveis	31	60,8
Total	51	100,0

Dezasseis participantes representativos de 31,4% do total da amostra lecionavam em turmas do 8.º ano. (Tabela 12; Apêndices XV e XVI)

Tabela 12- Estatísticas descritivas relativas aos Níveis de Escolaridade Lecionados (8.º Ano)

Variáveis	Medidas Descritivas - Nominais	
	Frequência	Porcentagem
8.ºAno		
8.º Ano	16	31,4
Outros níveis	35	68,6
Total	51	100,0

O 9.º ano estava a ser lecionado por dezanove participantes, representativos de 37,3% do total da amostra. (Tabela 13; Apêndices XV e XVI)

Tabela 13- Estatísticas descritivas relativas aos Níveis de Escolaridade Lecionados (9.º Ano)

Variáveis	Medidas Descritivas - Nominais	
	Frequência	Percentagem
9.º Ano		
9.º Ano	19	37,3
Outros níveis	32	62,7
Total	51	100,0

A mesma análise foi efetuada no ensino secundário. O 10.º ano encontrava-se a ser lecionado por dezassete participantes, representativos de 33,3% do total da amostra. (Tabela 14; Apêndices XV e XVI)

Tabela 14- Estatísticas descritivas relativas aos Níveis de Escolaridade Lecionados (10.º Ano)

Variáveis	Medidas Descritivas - Nominais	
	Frequência	Percentagem
10.º Ano		
10.º Ano	17	33,3
Outros níveis	34	66,7
Total	51	100,0

De acordo com os resultados a maioria dos professores participantes no estudo piloto lecionava a disciplina de História no 3.º ciclo, nomeadamente, no 7.º e 9.º anos do ensino básico e no 10.º ano do ensino secundário.

O 11.º ano estava a ser lecionado por quinze participantes, representativos de 29,4% do total da amostra. (Tabela 15; Apêndices XV e XVI)

Tabela 15- Estatísticas descritivas relativas aos Níveis de Escolaridade Lecionados (11.º Ano)

Variáveis	Medidas Descritivas - Nominais	
	Frequência	Percentagem
11.º Ano		
11.º Ano	15	29,4
Outros níveis	36	70,6
Total	51	100,0

O 12.º ano estava a ser lecionado por doze participantes, representativos de 23,5% do total da amostra. (Tabela 16; Apêndices XV e XVI)

Tabela 16- Estatísticas descritivas relativas aos Níveis de Escolaridade Lecionados (12.º Ano)

Variáveis	Medidas Descritivas - Nominais	
	Frequência	Percentagem
12.º Ano		
12.º Ano	12	23,5
Outros níveis	39	76,5
Total	51	100,0

Três participantes representativos de 5,9% do total da amostra lecionavam em turmas do ensino profissional. (Tabela 17; Apêndices XV e XVI)

Tabela 17- Estatísticas descritivas relativas aos Níveis de Escolaridade Lecionados (Ensino Profissional)

Variáveis	Medidas Descritivas - Nominais	
	Frequência	Porcentagem
Ensino Profissional		
Ensino Profissional	3	5,9
Outros níveis	48	94,1
Total	51	100,0

De seguida, analisaram-se os dados relativos às disciplinas lecionadas pelos professores da amostra. A disciplina de História foi lecionada por trinta participantes, representativos de 55,6% do total da amostra; a disciplina de História e Geografia de Portugal foi lecionada por nove docentes, representativos de 16,7% do total da amostra; as duas disciplinas foram lecionadas de modo simultâneo por sete professores, representativos de 12,9% do total da amostra; História e outras disciplinas dos Cursos Profissionais foram lecionadas por três participantes, representativos de 5,6% do total da amostra; História e História e Cultura das Artes foram lecionadas por três participantes, representativos de 5,6% do total da amostra; e História e Geografia de Portugal e Português foram lecionadas por dois participantes, representativos de 3,7% do total da amostra. (Tabela 18; Apêndices XV e XVI)

Tabela 18- Estatísticas descritivas relativas às Disciplinas Lecionadas

Variáveis	Medidas Descritivas - Nominais	
	Frequência	Porcentagem
Disciplinas		
História	30	55,5
História e Geografia de Portugal	9	16,7
História e Geografia de Portugal e História	7	12,9
História e disciplinas dos Cursos Profissionais	3	5,6
História e História e Cultura das Artes	3	5,6
História e Geografia de Portugal e Português	2	3,7
Total	54	100,0

A região da escola onde lecionavam vinte e quatro dos participantes, representativos de 44,4% do total da amostra, situava-se em Lisboa e Vale do Tejo; a de doze dos participantes, representativos de 22,2% do total da amostra, na zona Norte; a de sete participantes, representativos de 12,9% do total da amostra, no Algarve; a de seis participantes, representativos de 11,1% do total da amostra, na zona centro; a de três participantes, representativos de 5,6% do total da amostra, no Alentejo; a de um participante, representativo de 1,9% do total da amostra, nos Açores; a de um participante, representativo de 1,9% do total da amostra, na Madeira. (Tabela 19; Apêndices XV e XVI)

Tabela 19- Estatísticas descritivas relativas à Região da Escola

Variáveis Região da Escola	Medidas Descritivas - Nominais		
	Frequência	Percentagem	Percentagem
Norte	12		22,2
Centro	6		11,1
Lisboa e Vale do Tejo	24		44,4
Alentejo	3		5,6
Algarve	7		12,9
Açores	1		1,9
Madeira	1		1,9
Total	54		100,0

No que se refere ao meio, a escola de vinte e oito dos participantes, representativos de 51,9% do total da amostra, inseria-se num meio urbano; de vinte participantes, representativos de 37% do total da amostra, inseria-se num meio semiurbano e de seis participantes, representativos de 11,1% do total da amostra, inseria-se num meio rural. (Tabela 20; Apêndices XV e XVI)

Tabela 20- Estatísticas descritivas relativas ao Meio de Inserção da Escola

Variáveis Meio Inserção Escola	Medidas Descritivas - Nominais		
	Frequência	Percentagem	Percentagem
Urbano	28		51,9
Semiurbano	20		37,0
Rural	6		11,1
Total	54		100,0

No que se refere às variáveis ordinais, as habilitações académicas apresentadas por vinte e um (38,9%) dos participantes foram a licenciatura, de onze (20,3%) a pós-graduação, de dezanove (35,2%) o mestrado e de três (3%) o doutoramento ($Md = 2$, $IQQ = 2$). Numa análise individual, vinte e um professores apresentam como habilitações académicas uma licenciatura. Mas, num estudo de conjunto evidencia-se que os outros professores da amostra, num total de trinta e três, possuem habilitações académicas superiores ao grau de licenciatura. (Tabela 21; Apêndices XV e XVI)

Tabela 21- Estatísticas descritivas relativas às Habilitações Académicas

Variáveis Habilitações	Medidas Descritivas - Ordinais	
	Frequência	Percentagem
Licenciatura	21	38,9
Pós-Graduação	11	20,3
Mestrado	19	35,2
Doutoramento	3	5,6
Total	54	100,0

A seguir apresentam-se os resultados das variáveis de escala. A média do número de turmas dos participantes foi de 4,69% ($DP = 2,07$), variando entre 1 e 10 turmas. (Tabela 22; Apêndices XV e XVI)

Tabela 22 – Estatísticas descritivas relativas ao Número de Turmas

Variáveis (Número de Turmas)	Medidas Descritivas – Escala/Intervalares	
	Tendência Central	Dispersão
Número de Turmas	Média – 4,69%	DP = 2,07

A média dos anos de serviço apresentada pelos participantes foi de 26,09% ($DP = 9,53$), variando a experiência profissional entre 1 e 42 anos. (Tabela 23; Apêndices XV e XVI)

Tabela 23 - Estatísticas descritivas relativas aos Anos de Serviço

Variáveis (Anos Serviço)	Medidas Descritivas – Escala/Intervalares	
	Tendência Central	Dispersão
Anos Serviço	Média - 26.09%	DP = 9,53

Fiabilidade do questionário

A fiabilidade de um questionário pode ser medida pela consistência interna dos itens que o constituem. No que se refere a análises descritivas e inferenciais sobre essa mesma consistência, realizámos uma avaliação das propriedades dos itens através do cálculo de frequências, nomeadamente, da média, do desvio padrão, dos valores de mínimo e máximo assinalados e da correlação dos itens com a escala utilizada.

A pontuação média dos itens do questionário está compreendida entre um mínimo de 2,74 (*Os professores repetem o modelo de ensino que conheceram enquanto alunos*, Item 3) e um máximo de 5,72 (*Os conhecimentos são fundamentais no desenvolvimento do pensamento crítico*, Item 9). A análise regista uma dispersão absoluta mínima de 0,529 (*Os conhecimentos são fundamentais no desenvolvimento do pensamento crítico*, Item 9) e máxima de 1,730 (*A formação académica universitária tem fraco impacto nas práticas letivas*, Item 1).

Os itens 1 a 15 (Ensino da História), com exceção dos números 1 e 3, apresentam valores superiores a 4 (escala de 1 a 6). Esta pontuação pode ser confirmada se atendermos à média obtida para o total que foi de 71,98 e que dividida por estes itens específicos que compõem a escala, traduz-se num resultado médio de 4,79 e demonstra a concordância dos professores com as afirmações.

O mesmo nível de concordância foi encontrado na análise dos itens 16 a 31 (Fatores Determinantes das Práticas Docentes) por apresentarem valores superiores a 4 (escala de 1 a 6).

Esta pontuação pode ser confirmada se atendermos à média obtida para o total que foi de 76,44 e que dividida por estes itens específicos que compõem a escala, traduz-se num resultado médio de 4,77 e demonstra a concordância dos professores com as afirmações dos itens.

O grupo de itens relativos aos Métodos de Ensino-Aprendizagem pontuou menos, comparativamente, aos grupos anteriores. Os itens 32 a 46, relativos aos métodos diretivos e de descoberta, apresentaram, ainda, assim, valores iguais ou superiores a 4 (escala de 1 a 6). Esta pontuação pode ser confirmada se atendermos à média obtida para o total que foi de 65,61 e que dividida por estes itens específicos que compõem a escala, traduz-se num resultado médio de 4,37 e demonstra a concordância dos professores com as afirmações dos itens.

(Tabela 24; Apêndices XV e XVI)

Tabela 24- Estatísticas descritivas relativas aos Itens 1 a 46 (Medidas Descritivas)

	Variáveis	Medidas Descritivas - Intervalares			
		Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
Ensino da História	Item 1	1	6	3,09	1,730
	Item 2	3	6	4,83	1,005
	Item 3	1	5	2,74	1,169
	Item 4	1	6	4,06	1,156
	Item 5	1	6	4,50	1,095
	Item 6	4	6	5,61	,596
	Item 7	3	6	5,61	,685
	Item 8	3	6	5,24	,989
	Item 9	4	6	5,72	,529
	Item10	3	6	5,41	,813
	Item11	2	6	5,07	1,043
	Item12	2	6	5,17	,818
	Item13	2	6	4,02	1,055
	Item14	3	6	5,28	,763
	Item15	3	6	5,63	,681
Fatores determinantes Práticas	Item16	4	6	5,35	,705
	Item17	4	6	5,24	,642
	Item18	4	6	5,31	,639
	Item19	3	6	5,19	,848
	Item20	1	6	4,19	1,304
	Item21	1	6	4,54	1,239
	Item22	2	6	4,30	1,110
	Item23	3	6	5,22	,769
	Item24	1	6	4,00	,911
	Item25	2	6	4,54	1,004
	Item26	2	6	4,43	,860
	Item27	2	6	4,89	,965
	Item28	3	6	4,80	,711
	Item29	2	6	4,81	1,011
	Item30	3	6	5,09	,853
	Item31	1	6	4,54	1,094
Métodos de Ensino Aprendizagem	Item32	1	6	3,59	1,206
	Item33	3	6	5,04	,868
	Item34	1	6	4,06	1,265
	Item35	4	6	5,19	,803
	Item36	3	6	5,19	,848
	Item37	2	6	4,76	1,115
	Item38	1	6	3,83	1,161
	Item39	2	6	3,96	,931
	Item40	2	6	3,96	,889
	Item41	2	6	4,48	1,145
	Item42	2	6	4,31	1,146
	Item43	2	6	4,72	,920
	Item44	1	6	4,15	1,106
	Item45	1	6	4,17	1,060
	Item46	1	6	4,20	1,309

Apontando-se como referência o valor da mediana (itens com $Md = 3$), pudemos destacar que os professores de História discordaram das seguintes afirmações: *A formação acadêmica*

universitária tem fraco impacto nas práticas letivas (Item 1). Os professores repetem o modelo de ensino que conheceram enquanto alunos (Item 3). Apresentam-se também os itens onde se registou maior concordância e um valor elevado da mediana (itens com Md = 6): O professor de História deve ter uma sólida formação historiográfica (Item 6); O domínio de conhecimentos estruturantes desenvolve a criatividade e a inovação (Item 10). Apesar dos dados recolhidos serem preliminares pudemos destacar que os participantes consideraram que O professor de História deve manter ativas as suas capacidades de investigação historiográfica (Item 8, Md = 6); O domínio dos conhecimentos garante aprendizagens significativas (Item 12; Md = 5); O que mais influencia as práticas docentes é o saber experiencial (Item 5; Md = 5). Os docentes valorizaram as metodologias diretivas ao pontuarem mais nos seguintes itens: No desenvolvimento de conhecimentos estruturantes é fundamental a orientação (Item 16, Md = 5); Situações efetivas de aprendizagem em contexto colaborativo requerem orientação (Item 19, Md = 5); O professor é responsável pela estruturação de aprendizagens significativas (Item 33, Md = 5). Igualmente valorizaram as metodologias de descoberta ao pontuarem mais nos itens: O professor de História deve dominar as competências pedagógicas da sua disciplina (Item 7, Md = 6). A formação de cidadãos ativos, críticos e interventivos é um dos objetivos do ensino da História (Item 15; Md = 6); O professor deve adequar o seu ensino aos perfis de aprendizagem dos alunos (Item 36; Md = 6).

Para obter a estimativa da consistência interna do questionário, recorreremos ao coeficiente *Alpha de Cronbach* que calcula a média das correlações entre os itens e o número de itens. O valor do coeficiente do *Alpha* varia entre 0 e 1, sendo que o ideal será um registo o mais elevado possível. Para Pestana e Gageiro (2014, p. 531) considera-se “Boa” uma consistência que registre um *Alpha* entre 0,8 e 0,9; e “Muito Boa” aquela que evidencia um *Alpha* superior a 0,9. A quinta versão do questionário aplicada no estudo piloto apresentou um índice de consistência interna, medido pelo *Alpha de Cronbach* de 0,890 (Apêndice XV e XVI). Os dados indicavam a existência de uma forte correlação entre cada item e o total variando 352,245 valores, apontando uma boa fiabilidade para aplicação na amostra do estudo principal. As pontuações registaram uma média total de 4,65 denotando a concordância dos participantes com as afirmações do questionário (Apêndice I). Deste modo, tomada a decisão de não proceder a qualquer alteração, considerámos todos os itens necessários e essenciais para a consistência interna do instrumento e para o estudo principal. Os resultados do estudo piloto asseguraram a confiança necessária para se avançar para o estudo principal. O estudo piloto atestou a clareza dos itens e escala utilizada procedendo-se à aplicação do questionário a uma amostra de 421 docentes de História e Geografia de Portugal e de História dos ensinos básico e secundário. Com a amostra definitiva foram feitas análises de validade de construto e confiabilidade do instrumento original.

4.2. Estudo Principal

4.2.1. Definição de Hipóteses

No estudo principal da investigação através de inquérito (questionário sobre o Ensino da História), demos continuidade a uma abordagem metodológica racionalista. Nesta fase foram utilizadas as técnicas estatísticas adequadas aos dados empíricos recolhidos, à natureza das questões de investigação e aos respetivos testes de hipóteses. Para Almeida e Freire (2008), face a um problema inventariado e descrito nos seus contornos, definem-se as relações que parecem mais plausíveis a fim de poderem ser contestadas. Por hipótese entende-se, pois, a explicação ou solução mais plausível de um problema. A hipótese, segundo Tuckman (2012), é uma expectativa sobre acontecimentos, baseada nas generalizações de uma relação que se assume como tal, entre determinadas variáveis. As hipóteses são abstratas e estão relacionadas com as teorias e os conceitos, enquanto as observações, que se utilizam para testar essas hipóteses, são específicas e baseadas em factos.

Apresentam-se de seguida as hipóteses elaboradas no âmbito da aplicação do questionário sobre as perceções docentes de ensino-aprendizagem nas disciplinas de História e Geografia de Portugal e de História dos ensinos básico e secundário. Subjacente a estas hipóteses e validadas por análise fatorial estão as três variáveis dependentes do estudo principal: as metodologias diretivas, as metodologias ativas e o valor do conhecimento.

H₁: Existem diferenças significativas entre homens e mulheres na perceção da importância das metodologias diretivas, ativas e valor do conhecimento, no processo de ensino-aprendizagem

H₂: Existem diferenças entre os professores dos Grupos 200 e 400 na valorização das metodologias diretivas, ativas e valor do conhecimento, no processo de ensino-aprendizagem

H₃: Existem diferenças entre professores com licenciatura e professores com estudos pós-licenciatura na perceção da importância das metodologias diretivas, ativas e valor do conhecimento, no processo de ensino-aprendizagem

H₄: Existem diferenças entre professores com estágio integrado e docentes com outro tipo de estágio profissional na perceção da importância das metodologias diretivas, ativas e valor do conhecimento, no processo de ensino-aprendizagem

H₅: Existem diferenças, entre professores com diferente formação contínua, na perceção da importância das metodologias diretivas, ativas e valor do conhecimento, no processo de ensino-aprendizagem

H₆: Existem diferenças, entre professores com díspares posições na carreira, na perceção da importância das metodologias diretivas, ativas e valor do conhecimento, no processo de ensino-aprendizagem

H₇: Existem diferenças, entre os professores que lecionam distintos níveis de ensino na perceção da importância das metodologias diretivas, ativas e valor do conhecimento, no processo de ensino-aprendizagem

H₈: Existem diferenças, entre os professores que lecionam de 4 a 5 turmas e docentes que lecionam de 6 a 10 turmas, na perceção da importância das metodologias diretivas, ativas e valor do conhecimento, no processo de ensino-aprendizagem

H₉: Existem diferenças, entre os professores que lecionam no Norte e os que lecionam nas outras regiões do país na perceção da importância das metodologias diretivas, ativas e valor do conhecimento, no processo de ensino-aprendizagem

H₁₀: Existem diferenças, entre os professores que lecionam em escolas urbanas e os que lecionam em escolas inseridas em meios rurais na perceção da importância das metodologias diretivas, ativas e valor do conhecimento, no processo de ensino-aprendizagem.

4.2.2. Participantes

A amostra do nosso estudo é proveniente da população de professores de História e de Geografia de Portugal e de História em exercício de funções em escolas públicas do país, no ano letivo de 2017-2018. Escolas e Agrupamentos de Escolas do 2.º ciclo, 3.º ciclo e ensino secundário. Esta população corresponde a docentes que lecionam do 5.º ano ao 12.º ano de escolaridade. Utilizámos um processo de amostragem não aleatório por grupos (agrupamentos de escolas). A amostra independente foi constituída por professores de História e Geografia de Portugal (Grupo 200) e de História (Grupo 400) num total de 421 respondentes. A amostra não probabilística foi formada por conveniência, uma vez que os elementos da população foram selecionados tendo em conta a facilidade de acesso e possível receptividade dos participantes. Ghiglione e Matalon (2001) alertam para o facto de não existir representatividade absoluta nos

processos de amostragem devendo a amostra adequar-se aos objetivos estabelecidos. De acordo com os dados da Direção Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (DGEEC) existiam 6706 docentes dos Grupos 200 (2776) e 400 (3930) a lecionar em escolas públicas no ano letivo de 2017-18. A nossa amostra foi representativa de 6,2% dessa população.

4.2.3. Procedimentos

A recolha de dados foi efetuada através de inquérito por questionário enviado por *email* aos participantes. Aplicámos na amostra em estudo o questionário sobre o *Ensino da História*, validado através das análises realizadas no estudo piloto. As alterações no questionário principal foram mínimas, aumentando-se, na segunda parte, as possibilidades de resposta em quatro questões sociodemográficas e profissionais. O tipo de estágio pedagógico passou a incluir a opção “Universidade Aberta”; nas disciplinas lecionadas incluímos três novas opções, nomeadamente, a “História da Cultura e das Artes, o Português e a Cidadania/Formação Cívica/Área de Integração”; na questão relativa ao tempo de serviço diferenciámos o antes e o depois da profissionalização; e na formação contínua incluímos as “Novas Tecnologias, as Ciências de Documentação/Biblioteca e a Administração e Gestão”. Os itens sobre as perceções dos docentes sobre o ensino-aprendizagem foram mantidos na sua totalidade.

O questionário principal incluiu na primeira secção a identificação da instituição superior associada ao estudo, os objetivos e as finalidades da investigação - aferir da opinião dos professores de História e Geografia de Portugal e de História sobre o papel do conhecimento na aprendizagem, o que é determinante nas suas práticas pedagógicas, o que pensam sobre os normativos e documentos curriculares vigentes e sobre os métodos pedagógicos. Estas foram as dimensões de partida do estudo. A importância da participação dos inquiridos e, das suas respostas, foi destacada, apresentando-se as instruções de preenchimento e a garantia de confidencialidade e anonimato dos dados fornecidos. Na segunda secção organizaram-se as questões, de um a catorze, relativas à identificação de dados sociodemográficos e profissionais, nomeadamente, o sexo, o código do grupo de recrutamento, as habilitações académicas, a entidade de formação inicial, o tipo de estágio pedagógico, as áreas valorizadas na formação contínua, a situação profissional, os níveis de ensino em lecionação, as disciplinas lecionadas, o número de turmas, o tempo de serviço, a região e o meio onde a escola estava inserida. Na terceira secção organizaram-se as questões, quinze a dezassete, constituídas pelos 46 itens relativos ao conhecimento das perceções docentes. No que se refere ao ensino da História (15 itens), avaliou-se a opinião dos professores sobre a sua disciplina; a importância da formação académica e contínua; a influência dos modelos profissionais, dos normativos e da experiência; o valor do conhecimento; os objetivos de aprendizagem da disciplina e o lugar da História no currículo

(aquisição de conhecimentos estruturantes ou desenvolvimento de cidadania). De seguida, sobre os fatores determinantes das práticas letivas (16 itens), procurou-se conhecer o que pensam os docentes sobre o processo de ensino-aprendizagem, acerca da orientação no ensino da disciplina; sobre a importância da tipologia dos recursos (fontes primárias, manual da disciplina, estratégias multimédia); as estratégias cognitivas que utilizam (memória, ensino explícito) e sobre a influência dos normativos no ensino-aprendizagem. Por fim, nos processos e estratégias de aprendizagem que mais valorizam (15 itens) pretendeu-se conhecer as perceções sobre os métodos, particularmente, os diretivos e de descoberta. Na tipologia das respostas em escala de tipo *Likert* de seis pontos deviam os respondentes numa escala de 1 (discordo totalmente) a 6 (concordo totalmente), indicar a sua tendência dominante, de concordância ou discordância, com as afirmações dos itens. (Apêndice II; Estudo Principal – Questionário)

Para a realização do estudo principal consultámos os *emails* e os contactos telefónicos das Escolas e dos Agrupamentos de Escolas na página da Direção-Geral dos Estabelecimentos Escolares e nos portais de educação dos Açores e da Madeira. De seguida, enviámos o *link* de preenchimento do questionário ao maior número possível destes estabelecimentos escolares dos ensinos básico e secundário. No desenvolvimento deste processo solicitou-se a colaboração dos órgãos da Direção das escolas para reencaminhamento do referido *link* aos docentes dos Grupos 200 e 400. O período de recolha de dados iniciou-se em vinte e sete de fevereiro de 2018, terminando em vinte e três de junho de 2018. A partir desta última data não se aceitaram mais respostas tendo sido contabilizadas um total de 421 respostas submetidas.

4.2.4. Resultados

Caracterização da amostra

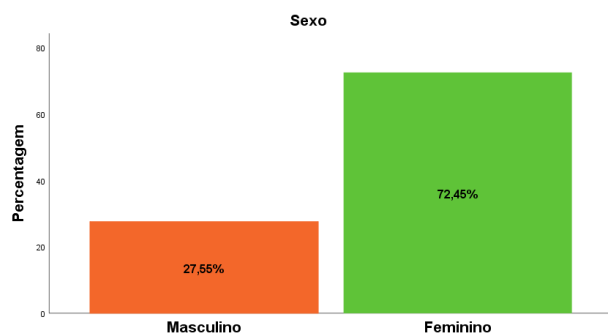
Apresentam-se as características dos dados recolhidos sobre o processo de ensino-aprendizagem, nas disciplinas de História e Geografia de Portugal e de História. Para a tabulação e análises estatísticas utilizámos o *SPSS (Statistical Package for the Social Sciences)*, versões 24 e 25. No que se refere às estatísticas descritivas utilizámos as medidas de tendência central e de dispersão para caracterizar a amostra estudada.

Na análise descritiva e no que se refere à variável sexo (nominal), a amostra foi constituída por 421 participantes (N=421), 305 (72,4%) do sexo feminino e 116 (27,6%) do sexo masculino. (Tabela 25; Gráfico 1; Apêndices XV e XVI)

Tabela 25- Estatísticas descritivas relativas ao Sexo

Variáveis Grupos	Medidas Descritivas - Nominais		
	Frequência	Porcentagem	Porcentagem Acumulativa
Masculino	116	27,6	27,6
Feminino	305	72,4	100,0
Total	421	100,0	

Gráfico 1- Estatísticas descritivas relativas ao Sexo

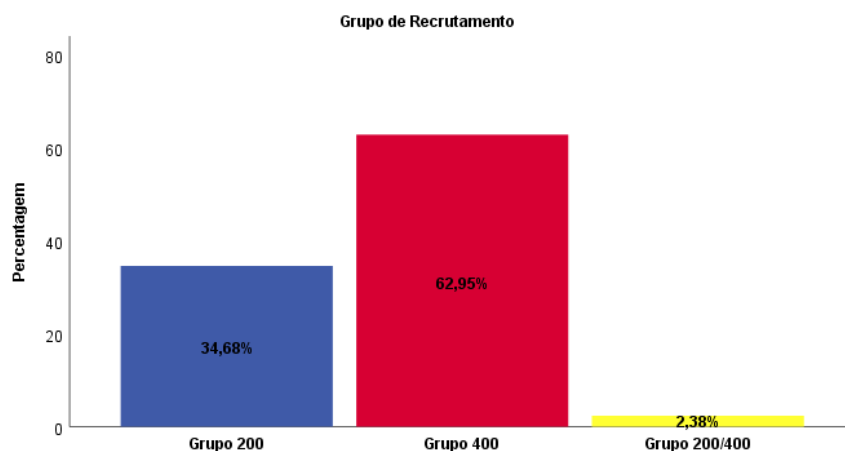


No que se refere ao Grupo Disciplinar, 265 dos participantes, representativos de 62,9% do total da amostra pertenciam ao grupo 400 (História), 146 (34,7%) pertenciam ao grupo 200 (História e Geografia de Portugal); e aos dois grupos pertenciam 10 participantes, representativos de 2,4% do total da amostra. (Tabela 26; Gráfico 2; Apêndices XV e XVI)

Tabela 26- Estatísticas descritivas relativas ao Grupo de Recrutamento

Variáveis Grupos	Medidas Descritivas - Nominais		
	Frequência	Porcentagem	Porcentagem Acumulativa
200	146	34,7	34,7
400	265	62,9	97,6
200 e 400	10	2,4	100,0
Total	421	100,0	

Gráfico 2- Estatísticas descritivas relativas ao Grupo de Recrutamento



A formação inicial de 400 dos participantes, representativos de 95% do total da amostra, realizou-se numa Universidade; 19 inquiridos, representativos de 4,5% da amostra, fizeram a sua formação numa Escola Superior de Educação e 2 participantes, representativos de 0,5% da amostra, obtiveram a sua formação em ambas as instituições de ensino superior, ou seja, Universidade e Escola Superior de Educação. (Tabela 27; Apêndices XV e XVI)

Tabela 27- Estatísticas descritivas relativas à Formação Inicial

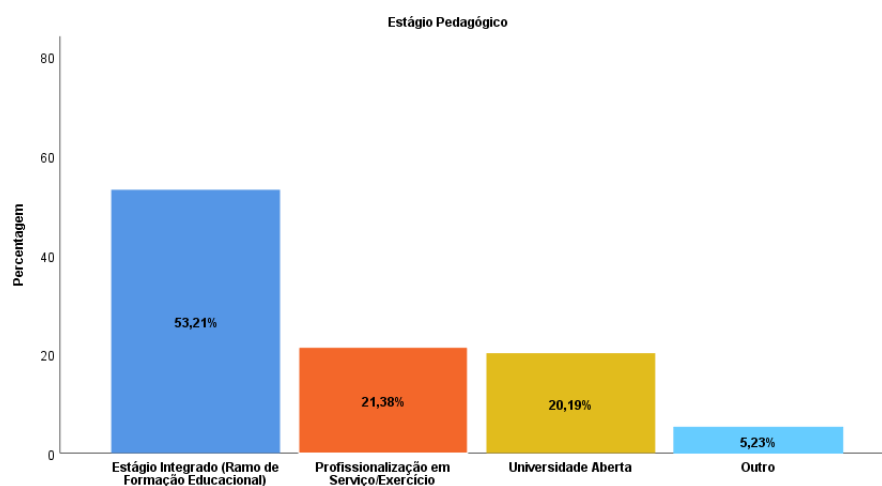
Variáveis	Medidas Descritivas - Nominais		
	Frequência	Porcentagem	Porcentagem Acumulativa
Formação Inicial			
Universidade	400	95,0	99,5
Escola Superior Educação	19	4,5	95,0
Universidade e ESE	2	0,5	100,0
Total	421	100,0	

O estágio profissional de 224 participantes representativos de 53,2% da amostra constituiu uma parte integrante do ramo de formação educacional da licenciatura; 90 docentes representativos de 21,4% da amostra fizeram a sua profissionalização em serviço; 85 professores representativos de 20,2% da amostra realizaram o estágio profissional através da Universidade Aberta; e 22 dos inquiridos representativos de 5,2% da amostra realizaram-no através de outros meios de formação profissional docente. (Tabela 28; Gráfico 3; Apêndices XV e XVI)

Tabela 28- Estatísticas descritivas relativas ao Estágio Pedagógico Profissional

Variáveis	Estágio	Medidas Descritivas - Nominais		
		Frequência	Porcentagem	Porcentagem Acumulativa
Integrado		224	53,2	53,2
Profissionalização Serviço		90	21,4	74,6
Universidade Aberta		85	20,2	94,8
Outro		22	5,2	100,0
Total		421	100,0	

Outro - Estágio Integrado (regime transitório); Curso de Especialização em Ensino de História; Ramo de Formação Educacional (Estágio não integrado); Ciências da Educação; Pós-graduação em Ciências da Educação; Estágio Pedagógico - 1 ano - 1977/1978; Mestrado em Ensino.

Gráfico 3- Estatísticas descritivas relativas ao Estágio Pedagógico Profissional

A formação contínua de 266 docentes incidu sobre os Conteúdos Curriculares. (Tabela 29; Apêndice I)

Tabela 29- Estatísticas descritivas relativas à Formação Contínua (Conteúdos Curriculares)

Variáveis	Medidas Descritivas - Nominais	
	Frequência	Porcentagem
Conteúdos Curriculares		
Conteúdos Curriculares	266	63,2
Outras Formações	155	36,8
Total	421	100,0

Duzentos e sessenta e dois participantes frequentaram ações de formação sobre Didáticas Específicas. (Tabela 30; Apêndices XV e XVI)

Tabela 30- Estatísticas descritivas relativas à Formação Contínua (Didáticas Específicas)

Variáveis	Medidas Descritivas - Nominais	
	Frequência	Porcentagem
Didáticas Específicas		
Didáticas Específicas	262	62,2
Outras Formações	159	37,8
Total	421	100,0

Duzentos e um inquiridos realizaram formação sobre as Novas Tecnologias de Informação e Comunicação. (Tabela 31; Apêndices XV e XVI)

Tabela 31- Estatísticas descritivas relativas à Formação Contínua (Tecnologias de Informação e Comunicação)

Variáveis	Medidas Descritivas - Nominais	
	Frequência	Porcentagem
Didáticas Específicas		
Tecnologias de Informação e Comunicação	201	47,7
Outras Formações	220	52,3
Total	54	100,0

Cento e setenta participantes tiveram formação em áreas temáticas das Ciências de Educação. (Tabela 32; Apêndices XV e XVI)

Tabela 32- Estatísticas descritivas relativas à Formação Contínua (Ciências de Educação)

Variáveis	Medidas Descritivas - Nominais	
	Frequência	Porcentagem
Ciências de Educação		
Ciências Educação	170	40,4
Outras Formações	251	59,6
Total	54	100,0

Sessenta e três dos inquiridos frequentaram ações de formação sobre Administração e Gestão. (Tabela 33; Apêndices XV e XVI)

Tabela 33- Estatísticas descritivas relativas à Formação Contínua (Administração/Gestão)

Variáveis	Medidas Descritivas - Nominais	
	Frequência	Porcentagem
Administração/Gestão		
Administração/Gestão	63	15,0
Outras Formações	358	85,0
Total	421	100,0

Cinquenta e dois dos participantes assinalaram a frequência de ações de formação sobre Ciências Documentais e Bibliotecas. (Tabela 34; Apêndices XV e XVI)

Tabela 34- Estatísticas descritivas relativas à Formação Contínua (Ciências Documentais/Bibliotecas)

Variáveis	Medidas Descritivas - Nominiais	
	Frequência	Porcentagem
Ciências de Educação		
Ciências	52	12,4
Documentais/Bibliotecas	369	59,6
Outras Formações	421	100,0
Total		

Catorze dos respondentes frequentaram ações de formação sobre outras temáticas. (Tabela 35; Apêndices XV e XVI)

Tabela 35- Estatísticas descritivas relativas à Formação Contínua (Outras Temáticas)

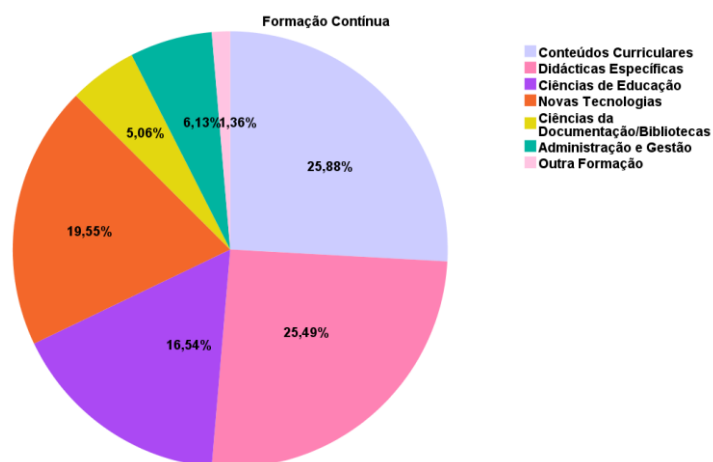
Variáveis	Medidas Descritivas - Nominiais	
	Frequência	Porcentagem
Outras Temáticas		
Outras Temáticas	14	3,3
Outras Formações	407	96,7
Total	421	100,0

Outras temáticas de Formação Contínua: Direitos Humanos; O Erro; Bioética; Avaliação Externa-IAVE; Avaliação das Aprendizagens; Supervisão Pedagógica; Avaliação Docente; ABC da Escrita; Teatro, Psicologia Educacional; Formação Educacional Geral e das Organizações Educativas/Escola; Turismo e Patrimônio; História da Arte; Educação Especial; Ciências Forenses e Medicina Legal; Biblioteconomia.

Os professores da amostra do estudo principal frequentaram ações de formação contínua relacionadas com os conteúdos curriculares (25,9%), as didáticas específicas (25,5%), as tecnologias de informação e comunicação (19,6%) e as ciências de educação (16,5%). Também assinalaram a frequência de formação contínua nas áreas das ciências de documentação e bibliotecas (5,1%), administração e gestão (6,1%) e outras (1,4%).

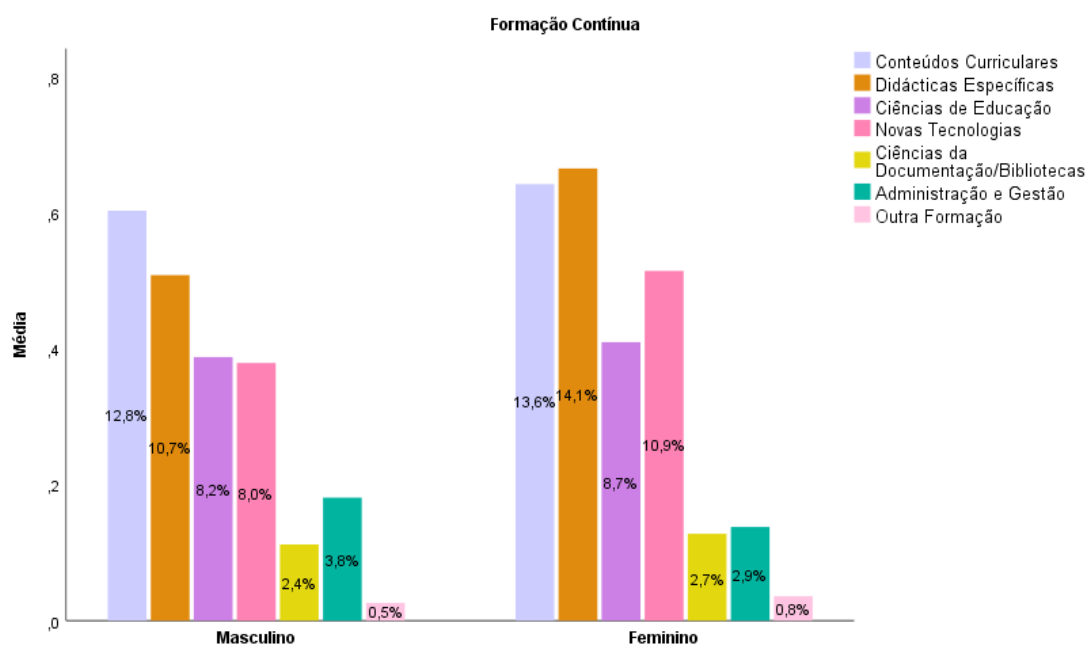
Os docentes frequentaram, principalmente, ações de formação no âmbito dos conteúdos curriculares e didáticas específicas. (Gráfico 4)

Gráfico 4- Estatísticas descritivas relativas à Formação Contínua



Para uma análise explícita das características da amostra apresentam-se no gráfico seguinte as diferenças na formação contínua relativas ao sexo. Os docentes masculinos detêm maior número de ações de formação em conteúdos curriculares e as docentes femininas em didáticas específicas, embora muito próximas também dos conteúdos curriculares. (Gráfico 5)

Gráfico 5- Estatísticas descritivas relativas à Formação Contínua e o Sexo

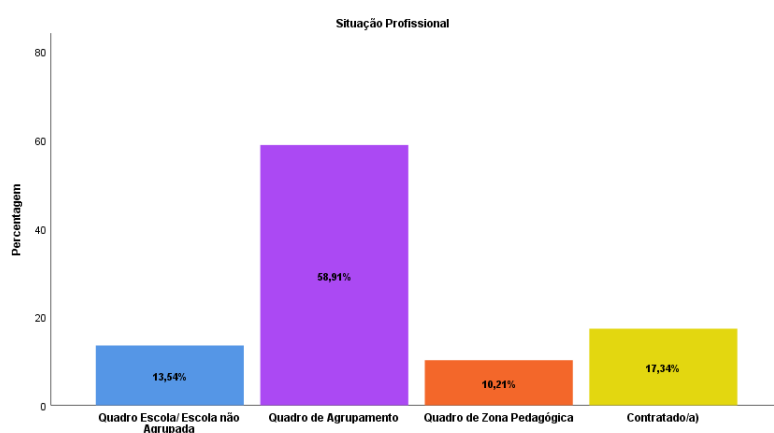


A situação profissional de 248 dos participantes (58,9%) correspondia a Quadros de Agrupamento, de 57 (13,5%) a Quadros de Escola, de 73 (17,3%) a Contratados e de 43 (10,2%) a Quadros de Zona Pedagógica. (Tabela 36; Gráfico 6; Apêndices XV e XVI)

Tabela 36- Estatísticas descritivas relativas à Situação Profissional

Variáveis	Medidas Descritivas - Ordinais	
	Frequência	Porcentagem
Situação Profissional		
Quadros Agrupamento	248	58,9
Quadros de Escola	57	13,5
Contratados	73	17,3
Quadros de Zona Pedagógica	43	10,2
Total	421	100,0

Gráfico 6- Estatísticas descritivas relativas à Situação Profissional



No que se refere aos Níveis de Ensino lecionados pelos inqueridos, no ano letivo de 2017-18, 136 dos participantes lecionavam o 5.º ano de HGP. (Tabela 37; Apêndices XV e XVI)

Tabela 37- Estatísticas descritivas relativas aos Níveis de Escolaridade Lecionados (5.º Ano)

Variáveis	Medidas Descritivas - Nominais	
	Frequência	Porcentagem
5ºAno		
5.º Ano	136	32,3
Outros níveis	285	67,7
Total	421	100,0

Idêntica análise foi feita no 6.º ano. Este nível de escolaridade estava a ser lecionado por 137 participantes. (Tabela 38; Apêndices XV e XVI)

Tabela 38- Estatísticas descritivas relativas aos Níveis de Escolaridade Lecionados (6.º Ano)

Variáveis	Medidas Descritivas - Nominais	
	Frequência	Porcentagem
6ºAno		
6.º Ano	137	32,5
Outros níveis	284	67,5
Total	421	100,0

No que se refere ao 7.º ano, 127 participantes encontravam-se a lecionar este ano de escolaridade. (Tabela 39; Apêndices XV e XVI)

Tabela 39- Estatísticas descritivas relativas aos Níveis de Escolaridade Lecionados (7.º Ano)

Variáveis	Medidas Descritivas - Nominais	
	Frequência	Porcentagem
7ºAno		
7.º Ano	127	30,2
Outros níveis	294	69,8
Total	421	100,0

O 8.º ano estava a ser lecionado por 132 participantes. (Tabela 40; Apêndices XV e XVI)

Tabela 40- Estatísticas descritivas relativas aos Níveis de Escolaridade Lecionados (8.º Ano)

Variáveis	Medidas Descritivas - Nominais	
	Frequência	Porcentagem
8ºAno		
8.º Ano	132	31,4
Outros níveis	289	68,6
Total	421	100,0

No 9.º ano encontramos 120 docentes a lecionar este ano de escolaridade. (Tabela 41; Apêndices XV e XVI)

Tabela 41- Estatísticas descritivas relativas aos Níveis de Escolaridade Lecionados (9.ºAno)

Variáveis	Medidas Descritivas - Nominais	
	Frequência	Porcentagem
9ºAno		
9.º Ano	120	28,5
Outros níveis	301	71,5
Total	421	100,0

No âmbito do ensino secundário, o 10.º ano estava a ser lecionado por 75 professores. (Tabela 42; Apêndices XV e XVI)

Tabela 42- Estatísticas descritivas relativas aos Níveis de Escolaridade Lecionados (10.º Ano)

Variáveis	Medidas Descritivas - Nominais	
	Frequência	Porcentagem
10ºAno		
10.º Ano	75	17,8
Outros níveis	346	82,2
Total	421	100,0

No 11.º ano encontramos 74 docentes a lecionar este ano de escolaridade. (Tabela 43; Apêndices XV e XVI)

Tabela 43- Estatísticas descritivas relativas aos Níveis de Escolaridade Lecionados (11.º Ano)

Variáveis	Medidas Descritivas - Nominais	
	Frequência	Porcentagem
11ºAno		
11.º Ano	74	17,6
Outros níveis	347	82,4
Total	421	100,0

O último ano do ensino secundário, o 12.º ano, estava a ser lecionado por 69 professores. (Tabela 44; Apêndices XV e XVI)

Tabela 44- Estatísticas descritivas relativas aos Níveis de Escolaridade Lecionados (12º Ano)

Variáveis	Medidas Descritivas - Nominais	
	Frequência	Porcentagem
12ºAno		
12.º Ano	69	16,4
Outros níveis	352	83,6
Total	421	100,0

No que se refere ao ensino profissional, 17 docentes da amostra principal lecionavam em turmas do profissional. (Tabela 45; Apêndices XV e XVI)

Tabela 45- Estatísticas descritivas relativas aos Níveis de Escolaridade Lecionados (Ensino Profissional)

Variáveis	Medidas Descritivas - Nominais	
	Frequência	Porcentagem
Ensino Profissional		
Ensino Profissional	17	4,0
Outros níveis	404	96,0
Total	421	100,0

A maioria dos docentes lecionava vários níveis de ensino em simultâneo. Entre os participantes, 7 docentes não foram integrados nas situações anteriores sendo incluídos em “outras situações”. (Tabela 46; Apêndices XV e XVI)

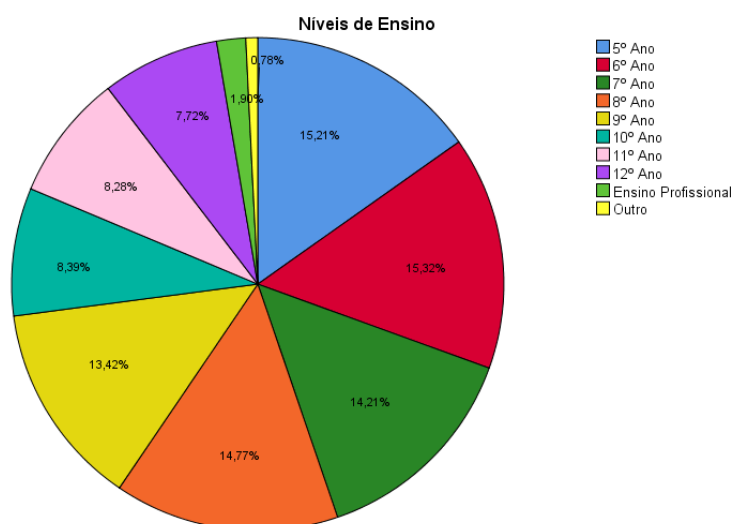
Tabela 46- Estatísticas descritivas relativas aos Níveis de Escolaridade Lecionados (Outras Situações)

Variáveis	Medidas Descritivas - Nominais	
	Frequência	Porcentagem
Ensino Profissional		
Outras Situações	7	1,7
Outros níveis	414	98,3
Total	421	100,0

Outros- UNECA, TVA, Diretor do Agrupamento, Não leciona, Turmas Ensino Especial, CEI

Os professores do estudo principal lecionavam sobretudo em turmas do terceiro ciclo, correspondentes, ao sétimo (14,2%), oitavo (14,7%) e nonos anos (13,4%) de escolaridade. (Gráfico 7)

Gráfico 7- Estatísticas descritivas relativas aos Níveis de Ensino



De seguida, analisaram-se os dados relativos às disciplinas lecionadas pelos professores da amostra. A análise estatística demonstrou que 272 dos participantes lecionavam a disciplina de História. (Tabela 47; Apêndices XV e XVI)

Tabela 47- Estatísticas descritivas relativas às Disciplinas Lecionadas (História)

Variáveis	Medidas Descritivas - Nominais	
	Frequência	Porcentagem
História		
História	272	64,6
Outras disciplinas	149	35,4
Total	421	100,0

No que se refere à disciplina de História e Geografia de Portugal esta estava a ser lecionada por 166 participantes (Tabela 48; Apêndices XV e XVI)

Tabela 48- Estatísticas descritivas relativas às Disciplinas Lecionadas (História e Geografia de Portugal)

Variáveis	Medidas Descritivas - Nominais	
	Frequência	Porcentagem
HGP		
História Geografia Portugal	166	39,4
Outras disciplinas	255	60,6
Total	421	100,0

A disciplina de História e Cultura das Artes encontrava-se a ser lecionada por 36 docentes. (Tabela 49; Apêndices XV e XVI)

Tabela 49- Estatísticas descritivas relativas às Disciplinas Lecionadas (História da Cultura e das Artes)

Variáveis	Medidas Descritivas - Nominais	
	Frequência	Porcentagem
História e Cultura Artes		
História da Cultura e das Artes	36	8,6
Outras disciplinas	385	91,4
Total	421	100,0

Cento e cinquenta dos professores da amostra do estudo principal lecionavam outras disciplinas, não referenciadas nos quadros anteriores. (Tabela 50; Apêndices XV e XVI)

Tabela 50- Estatísticas descritivas relativas a “Outras Disciplinas Lecionadas”

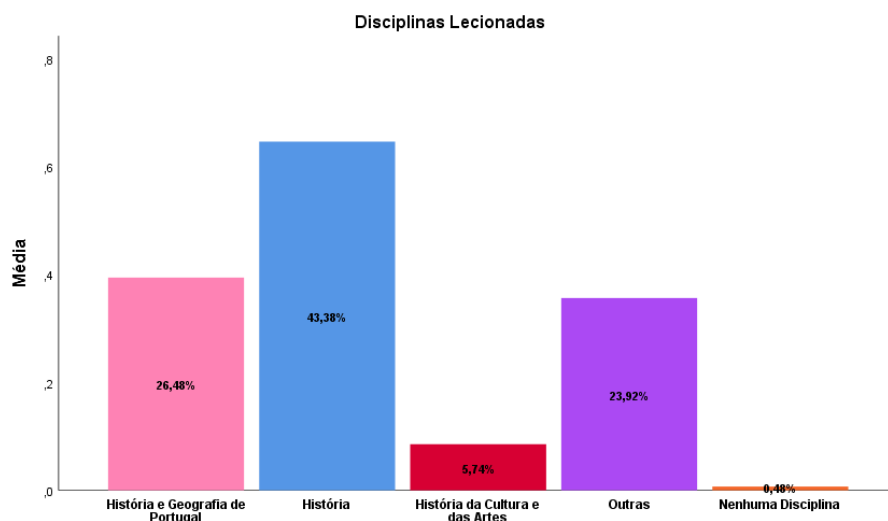
Variáveis	Medidas Descritivas - Nominais		
	História	Frequência	Porcentagem
Outras Disciplinas Lecionadas		150	35,6
Outras disciplinas		271	64,4
Total		421	100,0

Outras disciplinas lecionadas - Ciência Política; Ciências Sociais; Técnicas de Investigação em Arqueologia; História e Geografia de Angola; Ateliê de Patrimônio e Memória; Área de Estudo da Comunidade; Ciências Sociais e do Ambiente; História da Cerâmica; Português; Cidadania, Formação Cívica, Área de Integração; Cultura, Língua e Comunicação; Educação para a Saúde; Educação Pessoal e Social; Área de Projeto; Aprender com Autonomia; TIAT; AEC; CIS; FTC.

Três dos docentes exerciam outras funções não se encontrando a lecionar.

Os professores do estudo principal lecionavam sobretudo a disciplina de História nos ensinos básico e secundário. (Gráfico 8)

Gráfico 8- Estatísticas descritivas relativas às disciplinas lecionadas

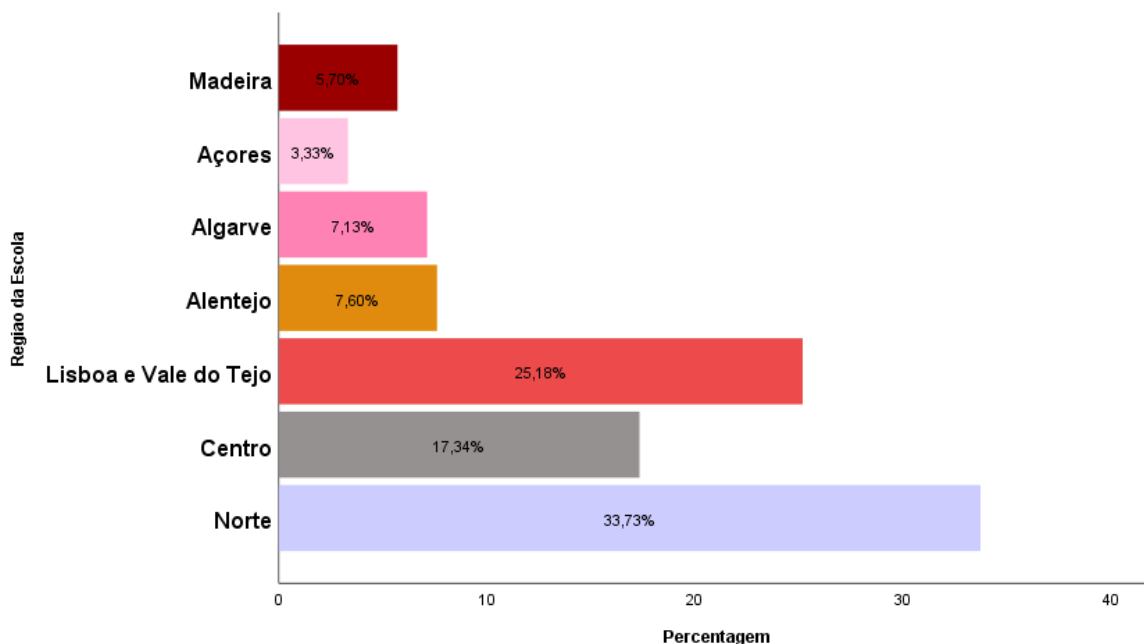


No que se refere à região/zona da Escola os dados referem-se ao Continente e às regiões autónomas. A análise estatística descritiva demonstrou que 142 (33,7%) participantes lecionavam em escolas do Norte; 106 (25,2%) em Lisboa e Vale do Tejo; 73 (17,3%) no Centro; 32 (7,6%) no Alentejo; 30 (7,1%) no Algarve; 24 (5,7%) na Madeira e 14 (3,3%) nos Açores. (Tabela 51; Gráfico 9; Apêndices XV e XVI)

Tabela 51- Estatísticas descritivas relativas à Região da Escola

Variáveis Região Escola	Medidas Descritivas - Nominais		
	Frequência	Porcentagem	Porcentagem Acumulativa
Norte	142	33,7	33,7
Centro	73	17,3	51,1
Lisboa e Vale do Tejo	106	25,2	76,2
Alentejo	32	7,6	83,8
Algarve	30	7,1	91,0
Açores	14	3,3	94,3
Madeira	24	5,7	100,0
Total	421	100,0	

Gráfico 9- Estatísticas descritivas relativas à região/zona da Escola



Em relação ao Meio de inserção da Escola, 200 (47,5%) participantes lecionavam em escolas inseridas em meio urbano, 139 (33%) em meio semiurbano e 82 (19,5%) em meio rural. (Tabela 52; Apêndices XV e XVI)

Tabela 52- Estatísticas descritivas relativas ao Meio de Inserção da Escola

Variáveis	Medidas Descritivas - Nominais	
	Frequência	Percentagem
Meio Inserção Escola		
Urbano	200	47,5
Semiurbano	139	33,0
Rural	82	19,5
Total	421	100,0

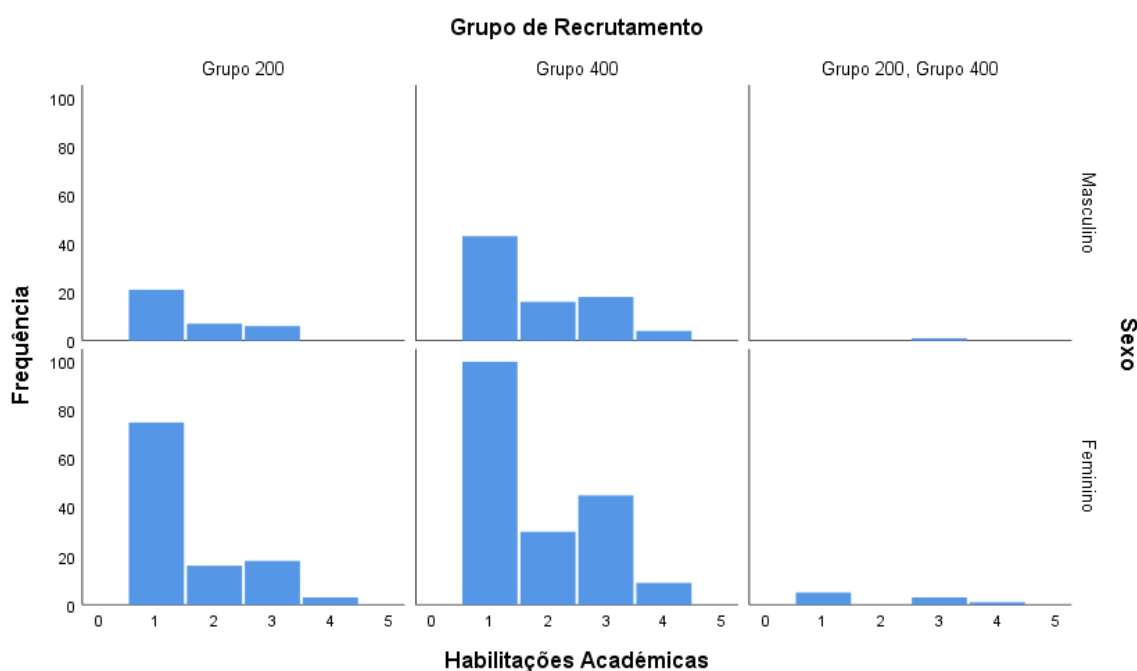
De seguida, apresentam-se as análises relativas às habilitações académicas. As habilitações apresentadas por 244 (58%) dos participantes foram a licenciatura, sendo que 177 (42%) dos docentes detém ainda outras formações superiores, nomeadamente, 69 (16,4%) a pós-graduação, 91 (21,6%) o mestrado e 17 (4%) o doutoramento ($Mdn = 1$, $IQQ=2$). (Tabela 55; Gráfico 10; Apêndices XV e XVI)

Tabela 53- Estatísticas descritivas relativas às Habilitações Acadêmicas

Variáveis Habilitações	Medidas Descritivas - Ordinais		
	Frequência	Porcentagem	Porcentagem Acumulativa
Licenciatura	244	58,0	58,0
Pós-Graduação	69	16,4	74,3
Mestrado	91	21,6	96,0
Doutoramento	17	4,0	100,0
Total	421	100,0	

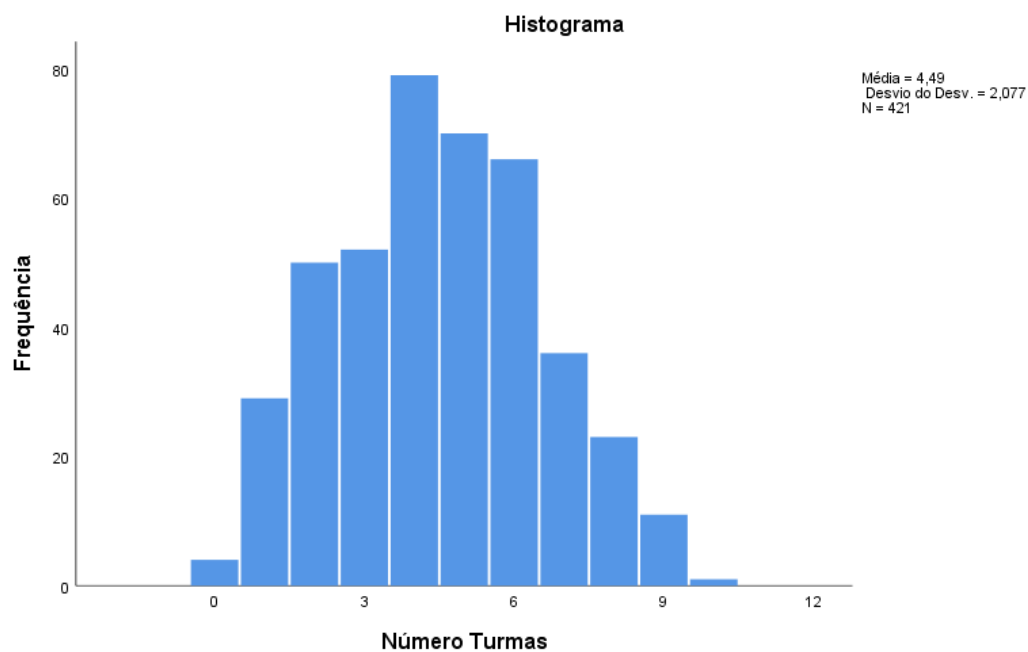
Para uma análise explícita das características da amostra apresentam-se no gráfico seguinte as correlações entre as habilitações acadêmicas, sexo e grupos de recrutamento dos docentes. (Gráfico 10)

Gráfico 10- Estatísticas descritivas relativas às habilitações acadêmicas dos docentes, sexo e grupos de recrutamento



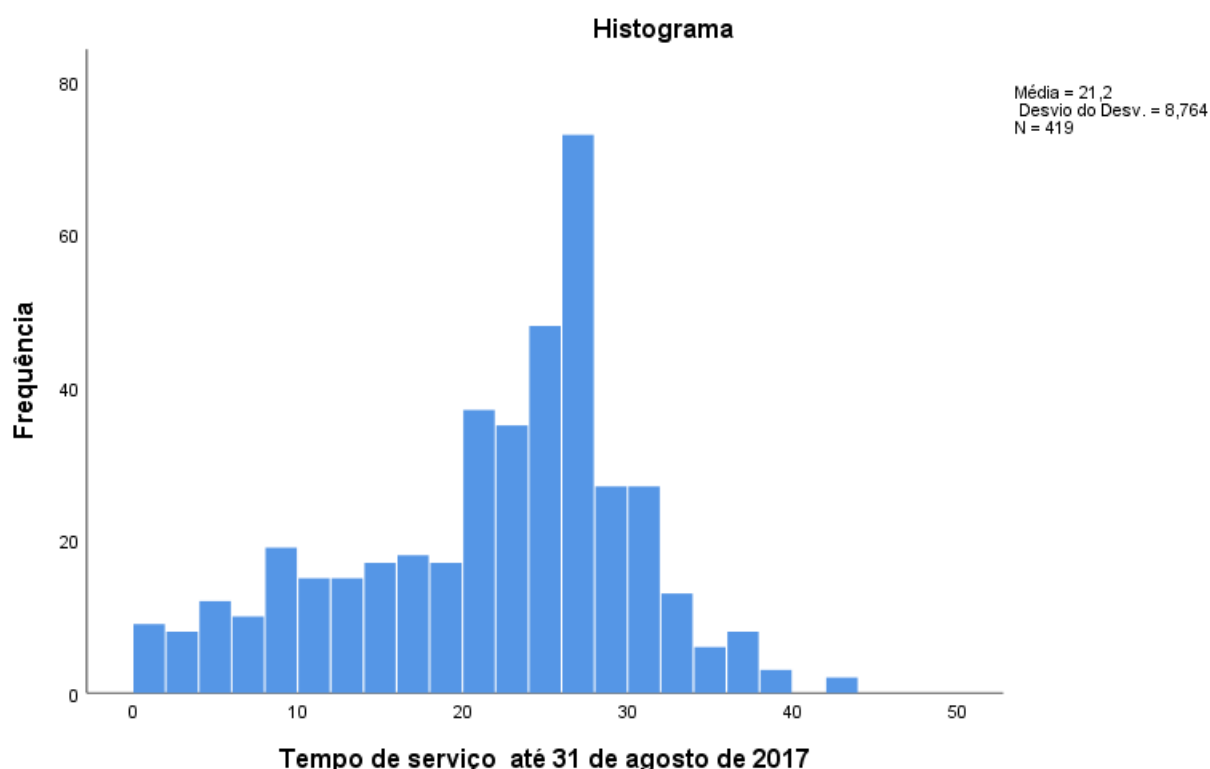
As análises descritivas sobre as variáveis de escala demonstraram que o número de turmas dos participantes variava entre 0 e 10, apresentando uma média de 4,49% e um desvio padrão de 2,07. (Gráfico 11; Apêndices XV e XVI)

Gráfico 11- Estatísticas descritivas relativas ao número de turmas



No que se refere à média dos anos de serviço, após a profissionalização (31 de agosto de 2017) apresentada pelos participantes, esta é de 21,20% ($DP = 8,76$), variando entre 1 e 42 anos. (Gráfico 12; Apêndices XV e XVI)

Gráfico 12 - Estatísticas descritivas relativas aos Anos de Serviço (após profissionalização)



Foi feita uma recodificação automática das categorias desta variável partindo-se da análise de frequências, considerando-se no final do processo de reorganização 4 classes (grupos), 1-15, 16-23, 24-27 e 28-42. Os resultados indicam que o grupo com maior número de professores é o dos 24 a 27 anos de serviço. (Tabela 54; Apêndices XV e XVI)

Tabela 54 - Estatísticas descritivas relativas aos Anos de Serviço (após profissionalização)

Variáveis	Caracterização da população da amostra – Anos Serviço		
	Anos Serviço	Frequência	Porcentagem
1 a 15		105	25,1
16 a 23		107	25,5
24 a 27		121	28,9
28 a 42		86	20,5
Total		419	100,0

Fiabilidade do questionário

Segue-se a apresentação dos resultados da análise de fiabilidade do instrumento, concluindo-se que possui as qualidades psicométricas necessárias a esta investigação. Para efeitos de análise estatística os itens da escala tipo de *Likert* são apresentados como variáveis intervalares. A validade dos itens e estrutura do instrumento confirma-se pelas medidas de tendência central e de dispersão, índice do *Alpha de Cronbach* e estrutura fatorial. Para avaliar este último indicador, foi usado o método tradicional de extração de fatores que consistiu na análise dos componentes principais, seguida de rotação *varimax*.

No que se refere a análises descritivas sobre a consistência interna do questionário, realizámos uma avaliação das propriedades dos itens através do cálculo das medidas de tendência central e dispersão - de frequências, da média, do desvio padrão, dos valores de mínimo e máximo e da correlação dos itens com a escala utilizada. A pontuação média dos itens do questionário está compreendida entre um mínimo de 2,67 pontos: *Os professores repetem o modelo de ensino que conheceram enquanto alunos*, Item 3 e um máximo de 5,66 pontos: *A formação de cidadãos críticos, criativos e interventivos é um dos mais importantes objetivos do ensino da História*, Item 15. A análise regista uma dispersão absoluta mínima de 0,622: *O professor de História deve dominar as competências pedagógicas da sua disciplina*, Item 7; e máxima de 1,568: *A formação académica universitária tem fraco impacto nas práticas letivas*, Item 1. A maioria dos itens apresenta valores que rondam os 5 pontos (na escala de 1 a 6). Esta pontuação pode ser confirmada se atendermos à média obtida para o total (estatísticas do *item total*) que foi de 211,84 (com um desvio padrão de 21,41) e que dividida pelos 46 itens que compõem a escala, traduz-se num resultado médio de 4,60. Verifica-se uma forte correlação entre cada item e o total. (Tabela 55; Apêndices XV e XVI)

Tabela 55 - Estatísticas descritivas dos itens do questionário (n=421)

Variáveis	Medidas Descritivas - Intervalares				Correlação Item- Total	Alfa de Cronbach se o item for excluído
	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão		
Item 1	1	6	2,95	1,568	,028	,921
Item 2	1	6	4,56	1,104	,187	,917
Item 3	1	6	2,67	1,359	-,005	,920
Item 4	1	6	4,20	1,143	,229	,916
Item 5	1	6	4,39	1,023	,299	,915
Item 6	2	6	5,32	,878	,358	,915
Item 7	3	6	5,65	,622	,355	,915
Item 8	1	6	5,06	1,020	,316	,915
Item 9	2	6	5,62	,646	,451	,914
Item10	2	6	5,37	,799	,404	,914
Item11	2	6	5,14	,947	,414	,914
Item12	1	6	5,09	,915	,492	,913
Item13	1	6	4,05	1,154	,457	,914
Item14	1	6	5,48	,827	,292	,915
Item15	2	6	5,66	,663	,289	,915
Item16	3	6	5,29	,749	,462	,914
Item17	1	6	5,15	,842	,624	,912
Item18	1	6	5,15	,894	,572	,913
Item19	2	6	5,08	,861	,532	,913
Item20	1	6	4,25	1,206	,414	,914
Item21	1	6	4,78	1,124	,376	,915
Item22	1	6	4,10	1,173	,394	,915
Item23	2	6	5,24	,807	,398	,914
Item24	1	6	3,80	1,114	,416	,914
Item25	1	6	4,28	1,036	,487	,913
Item26	1	6	4,45	1,031	,456	,914
Item27	2	6	4,87	,882	,477	,914
Item28	1	6	4,55	,939	,496	,913
Item29	1	6	4,73	,995	,600	,912
Item30	1	6	5,08	,920	,550	,913
Item31	1	6	4,49	1,105	,470	,914
Item32	1	6	3,53	1,365	,453	,914
Item33	1	6	4,84	,958	,578	,913
Item34	1	6	3,88	1,205	,485	,913
Item35	2	6	5,34	,796	,369	,915
Item36	1	6	5,18	,840	,474	,914
Item37	1	6	4,63	1,083	,548	,913
Item38	1	6	3,80	1,169	,540	,913
Item39	1	6	3,88	1,047	,511	,913
Item40	1	6	3,93	,969	,514	,913
Item41	1	6	4,61	1,038	,592	,912
Item42	1	6	4,48	1,086	,611	,912
Item43	2	6	4,75	,880	,566	,913
Item44	1	6	4,20	1,088	,470	,914
Item45	1	6	4,09	1,068	,503	,913
Item46	1	6	4,23	1,111	,479	,913

A obtenção de um valor médio perto de cinco (concordo muito) permite-nos afirmar que as percepções e crenças dos participantes vão ao encontro das afirmações do instrumento. Nesta análise existem duas exceções, nomeadamente, o Item 1: *A formação académica universitária tem fraco impacto nas práticas letivas* e o Item 3: *Os professores repetem o modelo de ensino que conheceram enquanto alunos*, por apresentarem uma fraca correlação com os restantes, como se pode comprovar pelos valores apresentados por cada item na correlação item-total. (Tabela 55; Apêndices XV e XVI) Ao analisarmos os dados da média e desvio-padrão, verificámos que os referidos itens apresentam médias de 2,95 e 2,67, respetivamente, evidenciando a discordância dos participantes relativos às afirmações. A comparação dos dados indica se estes itens forem excluídos o valor do *Alpha* aumenta. Contudo, estes itens não colocam em causa a consistência interna do instrumento que é muito boa apresentando um alfa de 0,916. Podemos ainda assinalar o item 24, *As metodologias expositivas são eficazes na aquisição de conhecimentos*; o item 32, *O espaço da aula organizado de forma hierárquica garante a eficácia do trabalho*; o item 34, *O professor organiza o saber sendo o aluno sujeito de aprendizagem*; o item 38, *A forma como aprendemos parece ser beneficiada por metodologias diretivas*; o item 39, *As metodologias diretivas adequam-se às nossas capacidades de memorização*; o item 40, *As metodologias diretivas adequam-se de modo eficaz ao ensino explícito*, pelos valores médios mais baixos de concordância. Ao analisarmos os dados da média e desvio-padrão verificámos que os itens referenciados apresentam médias de 3,80; 3,53; 3,88; 3,80; 3,93, respetivamente, evidenciando a discordância dos participantes relativos às afirmações. (Tabela 55) Por outro lado, o item 7, *O professor de História deve dominar as competências pedagógicas da sua disciplina*; o item 9, *Os conhecimentos são fundamentais no desenvolvimento do pensamento crítico*; item 15, *A formação de cidadãos críticos, criativos e interventivos é um dos mais importantes objetivos do ensino da História*; o item 14, *O desenvolvimento da consciência da cidadania é uma das finalidades do ensino da História* e o item 10, *O domínio de conhecimentos estruturantes desenvolve a criatividade e a inovação*, pelos valores médios mais elevados de concordância. Ao analisarmos os dados da média e desvio-padrão verificámos que os itens referenciados apresentam médias de 5,65; 5,62, 5,66, 5,48 e 5,37, respetivamente, evidenciando a concordância quase total dos participantes relativos às afirmações. (Tabela 55; Apêndices XV e XVI)

A análise da consistência interna para todos os itens foi estimada através do coeficiente de alfa de *Cronbach*. (Apêndices XV e XVI; Estatística de Confiabilidade itens 1 a 46) Como acima referenciado, o instrumento apresentou um índice de consistência interna de 0,916. Referenciando-se Pestana e Gageiro (2014), o *Alpha* é uma das medidas mais usadas para verificação da consistência interna de um grupo de variáveis (itens), podendo definir-se como a correlação que se espera obter entre a escala usada e outras escalas hipotéticas do mesmo universo, com igual número de itens, que meçam a mesma característica. Varia entre 0 e 1

considerando-se a consistência interna de um instrumento com um *Alpha* superior a 0,9 de *muito boa*.

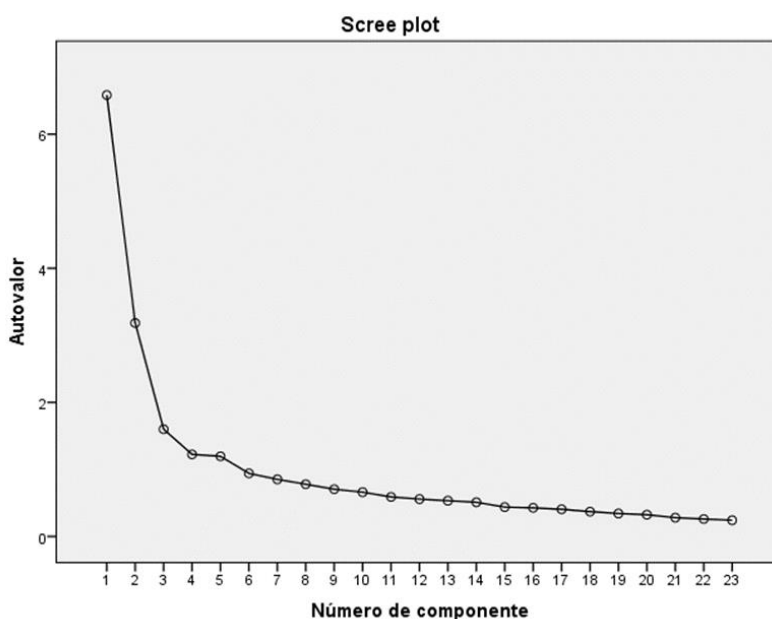
Para além da análise de confiabilidade do questionário principal para verificação da sua consistência interna, conferimos igualmente a sua validade teórica. Avaliámos a validade do construto numa perspetiva empírica através de uma análise fatorial. Uma análise em componentes principais das correlações entre variáveis. Pestana e Gageiro (2014, p. 519) consideram-na “um conjunto de técnicas estatísticas que procura explicar a correlação entre as variáveis observadas, simplificando os dados através da redução num número de variáveis necessárias para os descrever.” A validade de constructo permite-nos saber, a partir dos resultados num instrumento, se é possível encontrarmos um ou mais constructos teóricos das variáveis que a escala pretende avaliar. A técnica parte do pressuposto de que as intercorrelações entre os itens podem ser explicadas por um conjunto menor de fatores, que representam relações entre conjuntos de variáveis interrelacionadas. Deste modo, para resumir a informação presente nas variáveis originais (escala ordinal de 1-discordo totalmente a 6-concordo totalmente) em componentes principais, usou-se uma análise fatorial com o método de normalização. Através desta análise procurou-se verificar a validade interna do instrumento, tentando encontrar uma explicação para a variância dos resultados e recorrendo-se para tal à ajuda de componentes independentes (obtidos a partir das variáveis originais). Foi aplicado para retenção das componentes o critério da raiz latente (*eigenvalue* superior a 1), em consonância com o *scree-plot* e o critério de percentagem de variância. A consistência interna de cada componente foi medida com o *alfa de Cronbach*. Para obtermos uma análise exploratória concetualmente sólida realizámos diversas soluções fatoriais para decidirmos pela estrutura mais adequada. Neste processo foram usados diferentes modelos fatoriais, extraídos diferentes números de fatores e usadas diferentes rotações. A rotação mais consistente destacou a importância de três fatores (componentes) na explicação da variabilidade. De seguida, descrevem-se com pormenor os procedimentos efetuados durante esta fase do estudo.

Na amostra do estudo principal realizámos uma análise de componentes principais em 23 itens do questionário, seguida de rotação varimax. Prévio à análise fatorial, analisámos as correlações entre os itens a considerar. O *Teste do Qui-quadrado* apresenta um valor de 3939,508 ($g.-1.=253$; $p<.001$) indicando que as correlações entre itens são suficientes para a realização da análise. O *Teste de Esfericidade de Bartlett* (indicação da fatorabilidade da matriz de correlações) tem associado um nível de significância inferior a $p<.05$, por isso, a hipótese nula é rejeitada. Daí seguir-se a recomendação de Pestana e Gageiro, procedendo-se à análise do índice de *Keiser-Meyer Olkin* (KMO) para verificar-se a adequação dos dados à análise fatorial. O índice obtido de 0,875 representa uma adequação considerada boa, de acordo com a escala apresentada por Pestana e Gageiro (2014, p. 521), ou admirável, segundo a escala sugerida por Hair et al. (2009,

p. 106). O valor indica que existe uma boa correlação entre as variáveis, pelo que prosseguimos com o processamento da análise. (Apêndices XV e XVI)

De seguida, para determinar o número de fatores a serem retidos utilizámos dois critérios resultantes dos dados obtidos, o *scree plot* e o da variância explicada. Pelo primeiro critério o número de fatores a ser extraído é o número de fatores à esquerda do ponto de inflexão. O *scree plot* demonstra a importância de três fatores (componentes) na explicação da variabilidade. A linha poligonal decresce rapidamente nos primeiros 3 fatores, os quais explicam grande parte da variância total. (Gráfico 13)

Gráfico 13 – *Scree Plot*



A análise da variância total explicada também levou à retenção de 3 fatores com valores próprios maiores que 1 e responsáveis por 49,4% da variabilidade total. Segundo Marôco (2010), no caso da ACP ser efetuada em variáveis estandardizadas devem reter-se as componentes principais com valor próprio superior a 1. Também para Hair et al. (2009), apenas os fatores que têm raízes latentes ou autovalores maiores que 1 são considerados significantes. Os três componentes referenciados obedecem ao critério da raiz latente (*eigenvalue* superior a 1), nomeadamente, o fator 1 com um valor próprio de 6,58, o fator 2 com um valor próprio de 3,18 e o fator 3 com um valor próprio de 1,60. Estes fatores (componentes) explicam respetivamente 28,62%, 42,46% e 49,41% da variância total acumulada (Apêndice XV e XVI; Variância Total Explicada). Considerando o tamanho da amostra e a convergência entre o *Scree Plot* e o critério da raiz latente, este foi o número de componentes mantido na análise final. Nesta avaliação das variáveis em estudo procedeu-se seguidamente à análise das Comunalidades, ou seja, da

proporção da variância de cada variável que é explicada pelos fatores. Alguns autores, como Hair et al. (2009), sugerem 0,5 como valor mínimo. Foram encontrados itens com valores superiores a 0,5 evidenciando uma alta relação com os fatores extraídos e outros com valores inferiores a 0,5 que serão considerados no estudo em virtude do tamanho da amostra. (Apêndices XV e XVI)

Neste ponto do estudo apresentam-se os resultados da análise em Componentes Principais recorrendo aos pesos fatoriais rotacionados segundo o critério *varimax* com normalização de *Kaiser* (maior definição dos fatores). A tabela seguinte apresenta a descrição da saturação fatorial de cada item nos vários fatores, valores próprios, percentagem da variância total e percentagem de variância acumulada explicada para cada fator, bem como as respetivas comunalidades. (Tabela 56; Apêndice XV e XVI)

Tabela 56 - Matriz de Componentes

Itens	Componentes			
	1	2	3	H2
Item38	,855			,740
Item42	,697			,574
Item32	,695			,518
Item39	,703			,504
Item41	,693			,553
Item40	,709			,517
Item34	,671			,471
Item24	,539			,300
Item26	,554			,347
Item29	,517			,415
Item14		,605		,439
Item15		,516		,406
Item16		,617		,444
Item17		,689		,594
Item19		,577		,436
Item27		,610		,415
Item35		,619		,397
Item36		,645		,449

Itens	Componentes			
	1	2	3	H2
Item6			,566	,360
Item9			,716	,609
Item10			,812	,687
Item11			,767	,625
Item12			,676	,564
Valor Próprio	6,6	3,2	1,6	
% Variância	28,6	13,8	7,0	
% Acumulada	28,6	42,5	49,4	

A análise do quadro permite-nos verificar a saturação de cada item nos três fatores isolados. Assumindo um valor de saturação superior a 0,50 reduzimos a dispersão dos itens pelos fatores. Cada fator reúne um conjunto de dimensões claramente associadas a um determinado constructo que o identifica. O fator um é constituído por 10 itens; o dois por 8 itens e o três por 5 itens.

A consistência interna de cada componente foi medida com o *alfa de cronbach* sendo considerada *boa* para todos os componentes (Tabela 57; Apêndices XV e XVI)

Tabela 57- Estatísticas de Confiabilidade

Análise de confiabilidade da escala - Estatísticas de item-total			
Fatores	Itens	Total Itens	Alfa de Cronbach
Fator 1	38,42,32,39,41,40,34,24,26,29	10	,872
Fator 2	36,35,17, 27,16, 19, 14, 15	8	,804
Fator 3	9,10,6,11,12	5	,800
	Todos	23	,881

A análise fatorial foi útil na explicitação de agrupamentos de itens permitindo-nos reconhecer os principais fatores subjacentes às respostas dos participantes. Um conjunto determinado de crenças visíveis nas suas respostas ao questionário. Os três componentes revelados pela análise fatorial convergem para a problemática em estudo atingindo-se os objetivos definidos para esta etapa da investigação.

Na comparação das dimensões iniciais do questionário com as resultantes da análise fatorial, verifica-se que na dimensão - percepções docentes sobre o ensino da História, destaca-se a valorização dos docentes do *Conhecimento*. No âmbito da investigação pretende-se efetivamente saber se os professores de História consideram o domínio de conhecimentos formais facilitadores da aquisição de competências previstas pelo currículo e atual empregabilidade. Competências como a criatividade e a inovação (item 10), o trabalho colaborativo e cooperativo (item 11) e o pensamento crítico (item 9). Sabemos que os professores priorizam um ensino de competências, estruturado por conhecimentos e direcionado para o desempenho dos alunos. Como está a ser perspectivada a aprendizagem do conhecimento científico? Podemos afirmar que “os professores valorizam no exercício da profissão uma sólida formação historiográfica” (item 6). O saber científico certifica a qualidade do processo de ensino-aprendizagem. Os docentes também partilham da opinião de que “Os conhecimentos garantem a planificação de experiências de aprendizagem significativas” (item 12). Ou seja, passíveis de aplicação em novas situações. Conclui-se que cada um dos itens avalia corretamente esta dimensão específica. E que no ensino da História o pensamento dos docentes é estruturado em função de aprendizagens transferíveis para novas situações. Para que estas se concretizem é fundamental a aquisição de conhecimentos estruturantes (capacidades, conhecimentos, atitudes e valores) dessas mesmas aprendizagens.

Nas duas dimensões seguintes - *Fatores determinantes das práticas didático-pedagógicas* e *Processos e estratégias de aprendizagem valorizados pelos docentes*, a análise fatorial destaca os outros dois componentes principais do questionário: as Metodologias Ativas e as Metodologias Diretivas. Os professores valorizam teoricamente as metodologias ativas considerando-as determinantes nas suas práticas de ensino-aprendizagem. Esta valoração encontra-se bem expressa nos itens que referenciamos de seguida. A exploração de fontes primárias é uma

estratégia que permite aos alunos envolverem-se num pensamento complexo (item 27). O trabalho heurístico dos alunos com as fontes primárias será orientado pelo questionamento, contextualização e síntese do docente. Este trabalho aproxima os alunos do trabalho de investigação e do ofício do historiador. Por isso considera-se o domínio dos processos importante para a aprendizagem (item 36) e que o professor deve adequar o seu ensino aos perfis de aprendizagem dos alunos (item 35). Os ambientes ativos de ensino-aprendizagem também pressupõem uma certa orientação. No desenvolvimento de aprendizagens estruturantes é fundamental a orientação do professor (item 16). A interatividade entre o professor e os alunos pode ocorrer em situações de maior ou menor estruturação. As questões orientadoras, formuladas pelo professor, direcionam os alunos na aquisição do conhecimento (item 17). Mesmo, as situações efetivas de trabalho em contexto colaborativo ou cooperativo requerem orientação (item 19). O importante é os alunos estarem ativos do ponto de vista cognitivo. Também é destacada a função social da História ao considerar-se o desenvolvimento da consciência da cidadania como uma das suas finalidades (item 14) e a formação de cidadãos críticos, criativos e interventivos como um dos seus principais objetivos (item 15). Conclui-se pela validade dos itens na avaliação desta dimensão. Em síntese, na perceção do que é determinante nas práticas letivas destaca-se o ensino de competências, que garantem o desenvolvimento do pensamento complexo e a formação de cidadãos críticos, criativos e interventivos. O professor é perspectivado como um orientador do processo de ensino-aprendizagem.

O outro fator evidenciado pela análise fatorial destaca a aplicação de metodologias diretivas no processo de ensino-aprendizagem. Os itens que o integram são os mesmos da dimensão inicial, pensada para aferir as perceções docentes sobre os referidos métodos. Os professores recorrem a metodologias diretivas em diferentes momentos da aula. A estratégia pode fundamentar-se nas teorias cognitivas da aprendizagem, nomeadamente, as relacionadas com as capacidades de processamento e retenção da informação da nossa memória. Segundo estas teorias “a forma como aprendemos parece beneficiada por metodologias diretivas” (item 38). Igualmente “as metodologias diretivas adequam-se às nossas capacidades de memorização” (item 39). Neste sentido, face a uma limitada capacidade humana da memória de trabalho pode-se supor que “a aprendizagem de conhecimentos complexos exige maior número de instruções” (item 42). A orientação é um dos aspetos de maior relevância no processo de ensino-aprendizagem. Como acima referido pode ocorrer em situações de maior ou menor diretividade. Um momento diretivo equivale a uma orientação docente específica. O recurso é utilizado para facilitar o desempenho do aluno e pressupõe que “a maioria dos alunos será beneficiado com a existência de uma maior orientação” (item 41). Por isso “as metodologias diretivas adequam-se de modo eficaz ao ensino explícito” (item 40) e as metodologias expositivas são eficazes na aquisição de conhecimento (item 24). Numa situação específica de ensino diretivo o processamento da informação ocorre

num ambiente mais estruturado. Daí que “o espaço da aula organizado de forma hierárquica garante a eficácia do trabalho” (item 32). Neste ambiente “O manual é um instrumento importante no processo de ensino-aprendizagem” (item 26) e um dos recursos habituais de um ensino mais explícito. Mesmo em situações de menor estruturação a orientação permanece, “o professor organiza o saber sendo o aluno sujeito de aprendizagem” (item 34). Por outro lado, o programa de História não segue uma estruturação programática temática mais associada a modelos educativos construtivistas. A orientação curricular da disciplina tem subjacente a defesa de que “o processo de ensino-aprendizagem será favorecido pela sequenciação cronológica de conteúdos” (item 29). Conclui-se pela validade dos itens na avaliação desta dimensão. O menos valorizado pelos professores da amostra. No desenvolvimento do ensino-aprendizagem reconhece-se a importância do professor, mas este é secundarizado dimensionando-se o processo educativo em função do desempenho do aluno.

A análise de fiabilidade do questionário do estudo principal confirmou uma estrutura multifatorial em três componentes, explicando 49,4% de variância total, intitulados: Metodologias Diretivas, Metodologias Ativas e Valor do Conhecimento. (Quadro 1, Apêndices XV e XVI)

Quadro 1- Estrutura multifatorial do questionário em 3 componentes

Dimensões/ Categorias	Itens	N^o
Metodologias Diretivas (Fator 1)	- A forma como aprendemos parece ser beneficiada por metodologias diretivas.	38
	- A aprendizagem de conhecimentos complexos exige um maior número de instruções.	42
	- O espaço da aula organizado de forma hierárquica garante a eficácia do trabalho.	32
	- As metodologias diretivas adequam-se às nossas capacidades de memorização.	39
	- A maioria dos alunos será beneficiado com a existência de uma maior orientação.	41
	- As metodologias diretivas adequam se de modo eficaz ao ensino explícito.	40
	- O professor organiza o saber sendo o aluno sujeito de aprendizagem.	34
	- As metodologias expositivas são eficazes na aquisição de conhecimento.	24
	- O manual é um instrumento importante no processo de ensino aprendizagem.	26
	- O processo de ensino aprendizagem será favorecido pela sequenciação cronológica de conteúdos.	29
Metodologias Ativas (Fator 2)	- O domínio dos processos é importante para a aprendizagem.	36
	- O professor deve adequar o seu ensino aos perfis de aprendizagem dos alunos.	35
	- Questões orientadoras formuladas pelo professor direcionam os alunos na aquisição do conhecimento.	17
	- A exploração de fontes primárias é uma estratégia que permite aos alunos envolverem-se num pensamento complexo.	27
	- No desenvolvimento de aprendizagens estruturantes é fundamental a orientação do professor.	16
	- Situações efetivas de aprendizagem em contexto colaborativo cooperativo requerem orientação.	19
	- O desenvolvimento da consciência da cidadania é uma das finalidades do ensino da História.	14
- A formação de cidadãos críticos criativos e interventivos é um dos mais importantes objetivos do ensino da História.	15	
Valor Conhecimento (Fator 3)	- Os conhecimentos são fundamentais no desenvolvimento do pensamento crítico.	9
	- O domínio de conhecimentos estruturantes desenvolve a criatividade e a inovação.	10
	- É importante que o professor de História tenha uma sólida formação historiográfica.	6
	-O domínio de conhecimentos estruturantes facilita o trabalho colaborativo e cooperativo.	11
	- A valorização dos conhecimentos garante a planificação de experiências de aprendizagem significativas.	12

Na análise inicial desta estrutura multifatorial destacamos as seguintes observações: no que se refere às “Metodologias Diretivas” (fator 1), cada item apresenta um valor superior ao valor médio da escala (3). O valor médio apresentado pelo total dos itens evidencia que os professores concordam com as afirmações (4,11). Esta dimensão é a que apresenta maior variabilidade de dados (dispersão alta) como se confirma pelo valor médio de 1,10 do desvio padrão. O Item 29, *O processo de ensino aprendizagem será favorecido pela sequenciação cronológica de conteúdos*, apresenta o valor médio (4,73) mais elevado. O Item 32, *O espaço da aula organizado de forma hierárquica garante a eficácia do trabalho*, apresenta o valor médio (3,53) mais baixo. Os dados da correlação item-total corrigida demonstram a forte correlação entre cada item e o total dos valores apresentados; a retirada de qualquer um dos itens iria enfraquecer a escala em termos da sua confiabilidade diminuindo o valor do alfa. Todos os itens possuem valores de correlação entre 0,5 (0,461; item 24) e 0,8 (0,762; item 38) pelo que podemos considerar que existe uma forte correlação entre cada item e o total. (Estatísticas Item Total; Apêndices XV e XVI)

No componente intitulado “Metodologias Ativas” (fator 2) cada item apresenta um valor superior ao valor médio da escala (3). O valor médio apresentado pelo total dos itens evidencia que os professores concordam bastante com as afirmações (5,26). Esta dimensão é a que apresenta menor variabilidade de dados (dispersão baixa) como se confirma pelo valor de 0,80 do desvio padrão. O Item 15, *A formação de cidadãos críticos criativos e interventivos é um dos mais importantes objetivos do ensino da História* apresenta o valor médio (5,66) mais elevado. O item 27, *A exploração de fontes primárias é uma estratégia que permite aos alunos envolverem-se num pensamento complexo*, apresenta o valor médio (4,87) mais baixo. Os dados da correlação item-total demonstram a forte correlação entre cada item e o total dos valores apresentados. A retirada de qualquer um dos itens iria enfraquecer a escala em termos da sua confiabilidade diminuindo o valor do *alfa*. Todos os itens possuem valores de correlação entre 0,4 (0,445; item 15) e 0,6 (0,643; item 17) pelo que podemos considerar que existe uma forte correlação entre cada item e o total. (Estatísticas Item Total; Apêndices XV e XVI)

No que se refere ao componente intitulado “Valor do Conhecimento” (fator 3) cada item apresenta um valor superior ao valor médio da escala (3). O valor médio apresentado pelo total dos itens evidencia que os professores concordam bastante com as afirmações (5,31). Esta dimensão apresenta baixa variabilidade de dados (dispersão baixa) como se confirma pelo valor de 0,83 do desvio padrão. O Item 9 apresenta o valor médio (5,62) mais elevado: *Os conhecimentos são fundamentais no desenvolvimento do pensamento crítico*. O item 12 apresenta o valor médio (5,09) mais baixo *A valorização dos conhecimentos garante a planificação de experiências de aprendizagem significativas*. Os dados da correlação item-total demonstram a forte correlação entre cada item e o total dos valores apresentados; a retirada de qualquer um dos itens iria enfraquecer a escala em termos da sua confiabilidade diminuindo o valor do *alfa*. Todos

os itens possuem valores de correlação entre 0,4 (0,440; item 6) e 0,6 (0,655; item 10) pelo que podemos considerar que existe uma forte correlação entre cada item e o total. (Estatísticas Item Total; Apêndices XV e XVI) O instrumento apresenta boas qualidades psicométricas registando valores razoáveis no que se refere à sua validade interna e fiabilidade. De seguida, procedemos à realização dos testes de hipóteses.

Testes de Hipóteses

Prévio aos testes de hipóteses efetuou-se a análise dos pressupostos para a utilização das técnicas estatísticas não paramétricas e paramétricas. Os dados provenientes dos 421 inqueridos confirmam a existência dos pressupostos necessários para a definição dos testes estatísticos, a utilizar para cada uma das hipóteses de investigação. Para analisar a normalidade das diferentes variáveis utilizámos diagramas de caixa e bigodes, histogramas, diagramas de caule e folhas e os testes estatísticos de *Kolmogorov-Smirnov* e *Shapiro-Wilk*. Concluímos que os dados não apresentam uma distribuição normal ($p < .05$). Contudo, a inexistência do pressuposto da normalidade não tem consequências sérias quando a dimensão das amostras é razoavelmente grande (teorema do limite central). Mesmo que os pressupostos não sejam cumpridos sendo uma amostra de grande dimensão estaremos perante um teste robusto (Field, 2009; Pestana e Gageiro, 2014). Na apresentação dos resultados do estudo quantitativo utilizámos como referenciais as variáveis dependentes, nomeadamente, metodologias diretivas (MD), metodologias ativas (MA) e valor do conhecimento (VC); e as variáveis independentes, nomeadamente, sexo, grupo de recrutamento, habilitações académicas, estágio pedagógico, áreas de formação contínua, situação profissional, níveis de ensino lecionados, disciplinas lecionadas, número de turmas, tempo de serviço, região da escola e meio de integração da escola. As últimas seis variáveis referem-se ao ano letivo de 2017-2018.

De seguida, apresentam-se as hipóteses associadas aos testes de inferência estatística para as variáveis em estudo e as decisões tomadas de acordo com os resultados. Aplicámos o teste de *Levene* para averiguar da homogeneidade das variâncias. Não se assumindo essa homogeneidade na maioria das variáveis optámos por utilizar os valores de *t* para duas amostras independentes, na análise de resultados. Este teste averigua se as médias da variável dependente nos 2 grupos em comparação diferem significativamente uma da outra. O teste avalia se a diferença de médias se deve ao acaso (o que acontece quando o resultado é não significativo) ou a diferenças existentes na população. Aplicámos o primeiro *T-Test* para duas amostras independentes no que se refere à variável sexo e comparámos o valor médio amostral obtido nas variáveis MD, MA, VC, quer no grupo de docentes homens, quer no grupo de docentes mulheres. Algumas das hipóteses

principais foram divididas em hipóteses secundárias de número variável para maior pormenorização do estudo.

Apresenta-se, de seguida, a hipótese nula, número um:

H_0 : Não existem diferenças significativas entre homens e mulheres na perceção da importância das metodologias diretivas, ativas e valor do conhecimento, no processo de ensino-aprendizagem

A partir do *output* do teste pudemos constatar que, em média, os homens apresentam uma tendência para valorizar as metodologias diretivas ($\bar{X} = 4,21$) e o conhecimento ($\bar{X} = 5,39$), comparativamente às mulheres. Estas pontuam mais nas metodologias ativas ($\bar{X} = 5,26$) do que os seus colegas masculinos. Mas será a diferença de médias que observamos entre os dois grupos estatisticamente significativa? (tabela 58; Apêndices XV e XVI)

Tabela 58 - Diferenças entre Homens e Mulheres na valorização das MD, MA e VC

	Masculino (n=116) <i>Média (DP)</i>	Feminino (n=305) <i>Média (DP)</i>	<i>t</i> (419)	<i>p</i>
MD	4,21 (0,76)	4,06 (0,74)	1,781†	0,076
MA	5,23 (0,47)	5,26 (0,54)	-0,461	0,645
VC	5,39 (0,56)	5,27 (0,65)	1,716†	0,087

† $p < 0,10$

De acordo com o nível de significância escolhido ($p = 0,05$) conclui-se que não estamos perante diferenças de médias estatisticamente significativas entre os dois grupos em comparação, no que se refere às metodologias diretivas [$t_{(419)} = 1,78$; $p = 0,076$]; às metodologias ativas [$t_{(419)} = -0,461$; $p = 0,645$] e ao valor do conhecimento [$t_{(419)} = 1,71$; $p = 0,087$]. Não sendo estatisticamente significativos os resultados das metodologias diretivas e do valor do conhecimento, mas estando próximos do ponto de corte de 0,05 podemos considerá-los *marginamente significativos* (inferior 0,10). O teste não mostrou diferenças estatisticamente significativas para um intervalo de 95% de confiança. A hipótese nula número um foi aceite.

Aplicámos o segundo *T-Test* para duas amostras independentes no que se refere à variável grupos de recrutamento e comparámos o valor médio amostral obtido nas variáveis MD, MA, VC, quer no grupo dos docentes de História e Geografia de Portugal (grupo 200), quer no grupo dos professores de História (grupo 400). Nesta análise optámos por analisar as categorias mais expressivas ou com maior número de casos tendo-se excluído dez docentes com formação simultânea nos grupos 200 e 400.

Apresenta-se, de seguida, a hipótese nula, número dois:

H_0 : Não existem diferenças entre os professores dos grupos 200 e 400 na valorização das metodologias diretivas, ativas e valor do conhecimento, no processo de ensino-aprendizagem

A partir do *output* do teste pudemos constatar que, em média, os professores de História valorizam mais as metodologias diretivas ($\bar{X} = 4,13$) e o valor do conhecimento ($\bar{X} = 5,32$), comparativamente, aos professores de História e Geografia de Portugal. Os docentes deste último grupo valorizam mais as metodologias ativas ($\bar{X} = 5,27$) do que os professores do grupo 400. (Tabela 59; Apêndices XV e XVI)

Tabela 59 - Diferenças entre professores do Grupo 200 e professores do grupo 400 na valorização das MD, MA e VC

	Grupo 200 (n=146) <i>Média (DP)</i>	Grupo 400 (n=265) <i>Média (DP)</i>	<i>t</i> (409)	<i>p</i>
MD	4,05 (0,80)	4,13 (0,71)	1,032	0,303
MA	5,27 (0,56)	5,24 (0,50)	0,549	0,584
VC	5,25 (0,68)	5,32 (0,59)	1,106	0,269

De acordo com o nível de significância ($p = 0,05$) conclui-se que não estamos perante diferenças de médias estatisticamente significativas entre os dois grupos em comparação, no que se refere às metodologias diretivas [$t_{(409)} = 1,03$; $p = 0,303$]; às metodologias ativas [$t_{(409)} = 0,549$; $p = 0,584$] e ao valor do conhecimento [$t_{(409)} = -1,10$; $p = 0,269$]. A hipótese nula número dois foi aceite.

Aplicámos o terceiro *T-Test* para duas amostras independentes no que se refere à variável Habilitações Académicas e comparámos o valor médio amostral obtido nas variáveis MD, MA, VC, quer no grupo dos docentes com licenciatura, quer no grupo dos professores com estudos pós-licenciatura. Considerámos nestes últimos os estudos realizados após a licenciatura, nomeadamente, a pós-graduação, o mestrado e o doutoramento. Recodificámos os professores com licenciatura com o valor 1 e os professores com estudos pós-licenciatura com o valor 2.

Apresenta-se, de seguida, a hipótese nula, número três:

H_0 : Não existem diferenças entre professores com licenciatura e professores com estudos pós-licenciatura na perceção da importância das metodologias diretivas, ativas e valor do conhecimento, no processo de ensino-aprendizagem

A partir do *output* do teste pudemos constatar que, em média, os professores licenciados valorizam mais as metodologias diretivas ($\bar{X} = 4,18$) e ativas ($\bar{X} = 5,26$) comparativamente, aos professores com estudos pós-licenciatura. Estes últimos registam pontuações mais elevadas no valor do conhecimento ($\bar{X} = 5,32$). A diferença de médias que observámos entre os dois grupos

foi estatisticamente significativa no que se refere às metodologias diretivas. Não se registraram diferenças nas pontuações atribuídas em MA e no VC. (Tabela 60; Apêndices XV e XVI)

Tabela 60 - Diferenças entre professores com Licenciatura e professores com estudos Pós-Licenciatura na valorização das MD, MA e VC

	Licenciatura (n=244) <i>Média (DP)</i>	Estudos Pós- Licenciatura (n=177) <i>Média (DP)</i>	<i>t</i> (419)	<i>p</i>
MD	4,18 (.73)	4,00 (.77)	2,420*	0,016
MA	5,26 (.53)	5,24 (.51)	0,230	0,818
VC	5,29 (.59)	5,32 (.67)	-0,435	0,663

* $p < 0,05$

De acordo com o valor da probabilidade $p = 0,05$ verificámos que estamos perante diferenças de médias significativas entre os dois grupos em comparação. Ao nível das metodologias diretivas existem diferenças significativas entre professores com licenciatura e os professores com estudos pós-licenciatura [$t_{(419)} = 2,42$; $p = 0,016$]. Ao nível das metodologias ativas não existem diferenças significativas entre os dois grupos em comparação [$t_{(419)} = 0,230$; $p = 0,818$]. O mesmo acontece no valor do conhecimento não se registando diferenças significativas entre os dois grupos em comparação [$t_{(419)} = -0,435$; $p = 0,663$]. A hipótese nula foi rejeitada. A hipótese alternativa número três foi aceite.

Aplicámos o quarto *T-Test* para duas amostras independentes no que se refere à variável Estágio Pedagógico e comparámos o valor médio amostral obtido nas variáveis MD, MA, VC nos docentes que obtiveram a sua classificação profissional através de estágio integrado (no ramo educativo da licenciatura) e os professores que obtiveram a mesma classificação através de outro tipo de estágio, como por exemplo, o possibilitado por uma profissionalização em serviço. Recodificámos os professores com estágio integrado com o valor 1 e os professores com outro tipo de estágio com o valor 2.

Apresenta-se, de seguida, a hipótese nula, número quatro:

H_0 : Não existem diferenças entre professores com estágio integrado e docentes com outro tipo de estágio profissional na perceção da importância das metodologias diretivas, ativas e valor do conhecimento, no processo de ensino-aprendizagem

A partir do *output* do teste pudemos constatar que, em média, os professores com estágio integrado valorizam mais as metodologias diretivas ($\bar{X} = 4,15$) comparativamente, aos professores com outro tipo de estágio profissional. Os docentes deste último grupo pontuam mais as metodologias ativas ($\bar{X} = 5,27$) e no valor do conhecimento ($\bar{X} = 5,32$), do que os docentes do outro grupo. (Tabela 61; Apêndices XV e XVI)

Tabela 61 - Diferenças entre professores com estágio profissional integrado e professores com outro tipo de estágio profissional na valorização das MD, MA e VC

	Estágio Integrado (<i>n</i> =224) <i>Média (DP)</i>	Outro tipo de Estágio (<i>n</i> =197) <i>Média (DP)</i>	<i>t</i> (419)	<i>p</i>
MD	4,15 (,72)	4,05 (,78)	1,331	0,184
MA	5,23 (,54)	5,27 (,50)	- 0,700	0,484
VC	5,29 (,63)	5,32 (,62)	- 0,401	0,689

De acordo com o valor da probabilidade conclui-se que não estamos perante diferenças de médias significativas entre os dois grupos em comparação, no que se refere às metodologias diretivas [$t_{(419)} = 1,33; p = 0,184$], às metodologias ativas [$t_{(419)} = -0,700; p = 0,484$] e ao valor do conhecimento [$t_{(419)} = -0,401; p = 0,689$]. A hipótese nula número quatro foi aceite.

Aplicámos o quinto *T-Test* para duas amostras independentes no que se refere à variável Áreas de Formação Contínua, nomeadamente, Conteúdos Curriculares e Outra Formação. De seguida, comparámos o valor médio amostral obtido nas variáveis MD, MA, VC, quer no grupo dos docentes com formação em conteúdos curriculares, quer no grupo dos professores com outro tipo de formação.

Apresenta-se, de seguida, a hipótese nula, número cinco:

H_0 : Não existem diferenças, entre professores com formação em conteúdos curriculares e docentes com outra formação, na perceção da importância das metodologias diretivas, ativas e valor do conhecimento, no processo de ensino-aprendizagem

A partir do *output* do teste pudemos constatar que, em média, os professores com formação em conteúdos curriculares apresentam uma tendência de valorização das metodologias diretivas ($\bar{X} = 4,11$), comparativamente aos professores com formações em outras temáticas. Os docentes deste último grupo parecem valorizar as metodologias ativas ($\bar{X} = 5,26$) e o valor do conhecimento ($\bar{X} = 5,31$), comparativamente, aos docentes com formação em conteúdos curriculares. (Tabela 62; Apêndices XV e XVI)

Tabela 62 - Diferenças entre professores com formação em Conteúdos Curriculares e docentes com outro tipo de formação na valorização das MD, MA e VC

	Conteúdos Curriculares (<i>n</i> =266) <i>Média (DP)</i>	Outro tipo de Formação (<i>n</i> =155) <i>Média (DP)</i>	<i>t</i> (419)	<i>p</i>
MD	4,11 (,74)	4,10 (,77)	- 0,164	0,870
MA	5,25 (,52)	5,26 (,52)	0,198	0,843
VC	5,30 (,62)	5,31 (,64)	0,063	0,950

Conclui-se que não estamos perante diferenças de médias estatisticamente significativas entre os dois grupos em comparação, no que se refere às metodologias diretivas [$t_{(419)} = -0,164$; $p = 0,870$], às metodologias ativas [$t_{(419)} = 0,198$; $p = 0,843$] e valor do conhecimento [$t_{(419)} = 0,063$; $p = 0,950$]. A hipótese nula número cinco foi aceite.

Aplicámos o sexto *T-Test* para duas amostras independentes no que se refere à variável Áreas de Formação Contínua, nomeadamente, Didáticas Específicas e formação em outras temáticas. De seguida, comparámos o valor médio amostral obtido nas variáveis MD, MA, VC, quer no grupo dos docentes com formação em didáticas específicas quer no grupo dos docentes com outro tipo de formação.

Apresenta-se, de seguida, a hipótese nula número seis:

H_0 : Não existem diferenças, entre professores com formação em didáticas específicas e docentes com outra formação, na perceção da importância das metodologias diretivas, ativas e valor do conhecimento, no processo de ensino-aprendizagem

A partir do *output* do teste pudemos constatar que, em média, os professores com formação em didáticas específicas apresentam uma tendência de valorização das metodologias ativas ($\bar{X} = 5,26$) comparativamente aos docentes com outras formações. Neste último grupo parece valorizar-se as metodologias diretivas ($\bar{X} = 4,18$) e o valor do conhecimento ($\bar{X} = 5,35$), comparativamente, aos docentes com formação em didáticas específicas. (Tabela 63; Apêndices XV e XVI)

Tabela 63 - Diferenças entre professores com formação em Didáticas Específicas e docentes com outro tipo de formação na valorização das MD, MA e VC

	Formação Didáticas ($n=262$) <i>Média (DP)</i>	Outro tipo de Formação ($n=159$) <i>Média (DP)</i>	$t_{(419)}$	p
MD	4,05 (,72)	4,18 (,79)	1,699†	0,090
MA	5,26 (,53)	5,23 (,51)	-0,595	0,552
VC	5,28 (,62)	5,35 (,63)	1,047	0,295

† $p < 0,10$

De acordo com o nível de significância ($p = 0,05$) conclui-se que não estamos perante diferenças de médias estatisticamente significativas entre os dois grupos em comparação, no que se refere às metodologias diretivas [$t_{(419)} = 1,69$; $p = 0,090$]; às metodologias ativas [$t_{(419)} = -0,595$; $p = 0,552$] e ao valor do conhecimento [$t_{(419)} = 1,04$; $p = 0,295$]. Não sendo estatisticamente significativos os resultados das metodologias diretivas, mas estando próximos do ponto de corte de 0,05 podemos considerá-los *marginalmente significativos* (inferior a 0,10). O teste não

mostrou diferenças estatisticamente significativas para um intervalo de 95% de confiança. A hipótese nula número seis foi aceite.

Aplicámos o sétimo *T-Test* para duas amostras independentes no que se refere à variável Áreas de Formação Contínua, nomeadamente, Ciências de Educação e formação em outras temáticas. A seguir comparámos o valor médio amostral obtido nas variáveis MD, MA, VC, quer no grupo dos docentes com formação em ciências de educação quer no grupo dos professores com outro tipo de formação.

Apresenta-se, de seguida, a hipótese nula, número sete:

H_0 : Não existem diferenças, entre professores com formação em Ciências de Educação e docentes sem esta formação, sobre a importância das metodologias diretivas, ativas e valor do conhecimento, no processo de ensino-aprendizagem

A partir do *output* do teste pudemos constatar que os professores com formação em Ciências da Educação apresentam uma tendência de menor valorização das metodologias diretivas ($\bar{X}=4,03$) e do valor do conhecimento ($\bar{X}=5,29$) face aos docentes sem formação nesta área. No que se refere às metodologias ativas os docentes pontuam de modo semelhante. (Tabela 64; Apêndices XV e XVI)

Tabela 64 - Diferenças entre professores com formação em Ciências de Educação e docentes com outro tipo de formação na valorização das MD, MA e VC

	Formação Ciências da Educação($n=251$) <i>Média (DP)</i>	Outro tipo de Formação ($n=170$) <i>Média (DP)</i>	<i>t</i> (419)	<i>p</i>
MD	4,03 (.74)	4,15 (.76)	1,587	0,113
MA	5,25 (.55)	5,25 (.50)	-0,107	0,915
VC	5,29 (.68)	5,32 (.58)	0,514	0,608

De acordo com o nível de significância ($p = 0,05$) conclui-se que não estamos perante diferenças de médias estatisticamente significativas entre os dois grupos em comparação, no que se refere às metodologias diretivas [$t_{(419)} = 1,58$; $p=0,113$]; às metodologias ativas [$t_{(419)} = -0,107$; $p=0,915$] e ao valor do conhecimento [$t_{(419)} = 0,514$; $p=0,608$]. A hipótese nula número sete foi aceite.

Aplicámos o oitavo *T-Test* para duas amostras independentes no que se refere à variável Áreas de Formação Contínua, nomeadamente, Novas Tecnologias e formação em outras temáticas. E comparámos o valor médio amostral obtido nas variáveis MD, MA, VC, quer no

grupo dos docentes com formação em Novas Tecnologias quer no grupo dos docentes com outro tipo de formação.

Apresenta-se, de seguida, a hipótese nula, número oito:

H_0 : Não existem diferenças, entre professores com formação em Novas Tecnologias e professores sem esta formação, sobre a importância das metodologias diretivas, ativas e valor do conhecimento, no processo de ensino-aprendizagem

A partir do *output* do teste pudemos constatar que, em média, os professores com formação em Novas Tecnologias valorizam mais as metodologias ativas ($\bar{X}= 5,31$), comparativamente, aos professores sem este tipo de formação ($\bar{X}= 5,20$). Estes últimos registam pontuações mais elevadas nas metodologias diretivas ($\bar{X}= 4,14$) e no valor do conhecimento ($\bar{X}= 5,31$). (Tabela 65; Apêndices XV e XVI)

Tabela 65 - Diferenças entre professores com formação em Novas Tecnologias e docentes com outro tipo de formação na valorização das MD, MA e VC

	Novas Tecnologias (n=201) Média (DP)	Outra Formação (n=220) Média (DP)	t (419)	p
MD	4,06 (.75)	4,14(.76)	1,036	0,301
MA	5,31 (.51)	5,20 (.53)	-2,141*	0,033
VC	5,30 (.64)	5,31 (.61)	0,164	0,870

*p<0,05

De acordo com o valor da probabilidade obtido $p = 0,03$ (estatisticamente significativo pelo facto de ser inferior ao ponto de corte de 0,05), conclui-se que estamos perante diferenças de médias significativas entre os dois grupos em comparação. Ao nível das metodologias ativas existem diferenças significativas entre os professores com formação em Novas Tecnologias e os docentes sem esta formação [$t_{(419)} = -2,14$; $p = 0,033$]. Ao nível das metodologias diretivas não existem diferenças significativas entre os dois grupos em comparação [$t_{(419)} = 1,03$; $p = 0,301$]. O mesmo resultado verifica-se no valor do conhecimento não existindo diferenças significativas entre os dois grupos em comparação [$t_{(419)} = 0,164$; $p = 0,870$]. A hipótese nula foi rejeitada. A hipótese alternativa número oito foi aceite.

Aplicámos o nono *T-Test* para duas amostras independentes no que se refere à variável Áreas de Formação Contínua, nomeadamente, Ciências da Documentação/Bibliotecas e Outra Formação. De seguida, comparámos o valor médio amostral obtido nas variáveis dependentes MD, MA, VC, no grupo dos docentes com formação em Ciências da Documentação/Bibliotecas e no grupo dos professores sem este tipo de formação.

Apresenta-se, de seguida, a hipótese nula, número nove:

H_0 : Não existem diferenças, entre professores com formação em Ciências da Documentação/Bibliotecas e docentes sem esta formação, na percepção da importância das metodologias diretivas, ativas e valor do conhecimento, no processo de ensino-aprendizagem

A partir do *output* do teste pudemos constatar que, em média, os professores com formação em Ciências da Documentação/Bibliotecas pontuam mais nas metodologias ativas ($\bar{X} = 5,32$) e no valor do conhecimento ($\bar{X} = 5,32$), comparativamente, aos docentes sem este tipo de formação. Estes últimos registam pontuações mais elevadas nas metodologias diretivas ($\bar{X} = 4,14$). A diferença quantitativa dos dois grupos da amostra deve ser tomada em consideração. (Tabela 66; Apêndices XV e XVI)

Tabela 66 - Diferenças entre professores com formação em Ciências da Documentação/Bibliotecas e docentes com outro tipo de formação na valorização das MD, MA e VC

	Ciências da Documentação/Bibliotecas (n=52) Média (DP)	Outra Formação (n=369) Média (DP)	t (419)	p
MD	3,87 (.67)	4,14(.76)	2,394*	0,017
MA	5,32 (.57)	5,24 (.51)	-1,035	0,301
VC	5,32 (.71)	5,30 (.71)	- 0,163	0,870

*p<0,05

De acordo com o valor da probabilidade obtido $p = 0,017$ conclui-se que estamos perante diferenças de médias significativas entre os dois grupos em comparação. Há diferenças significativas entre os professores com formação em Ciências da Documentação/Bibliotecas e os professores sem esta formação na importância atribuída às metodologias diretivas [$t_{(419)} = 2,39$; $p = 0,017$]. Os professores com formação nesta área valorizam menos as metodologias diretivas, comparativamente, aos professores com formação nesta área. Ao nível das metodologias ativas [$t_{(419)} = -1,03$; $p = 0,301$] e ao valor do conhecimento [$t_{(419)} = -0,163$; $p = 0,870$] não existem diferenças significativas entre os dois grupos em comparação. A hipótese nula foi rejeitada. A hipótese alternativa número nove foi aceite.

Aplicámos o décimo *T-Test* para duas amostras independentes no que se refere à variável Áreas de Formação Contínua, nomeadamente, Administração/Gestão e Outra Formação. E comparámos o valor médio amostral obtido nas variáveis dependentes MD, MA, VC, no grupo dos docentes com formação em Administração/Gestão e no grupo dos professores sem esta formação.

Apresenta-se, de seguida, a hipótese nula, número dez:

H_0 : Não existem diferenças, entre professores com formação em Administração/Gestão e docentes sem esta formação, na percepção da importância das metodologias diretivas, ativas e valor do conhecimento, no processo de ensino-aprendizagem

A partir do *output* do teste pudemos constatar que, em média, os professores com formação em Administração e Gestão pontuam mais nas metodologias ativas ($\bar{X} = 5,28$), comparativamente, aos professores sem este tipo de formação. Estes últimos registam pontuações mais elevadas nas metodologias diretivas ($\bar{X} = 4,17$) e valor do conhecimento ($\bar{X} = 5,31$). Os professores com formação em Administração e Gestão apresentam uma tendência de menor valorização das metodologias diretivas ($\bar{X} = 3,75$) e do valor do conhecimento ($\bar{X} = 5,27$). (Tabela 67; Apêndices XV e XVI)

Tabela 67 - Diferenças entre professores com formação em Administração e Gestão e docentes com outro tipo de formação na valorização das MD, MA e VC

	Administração e Gestão (n=63)	Outra Formação (n=358)		
	<i>Média (DP)</i>	<i>Média (DP)</i>	<i>t (419)</i>	<i>p</i>
MD	3,75 (.84)	4,17(.72)	4,096*	0,000
MA	5,28 (.49)	5,25(.53)	-0,482	0,630
VC	5,27 (.68)	5,31 (.61)	0,459	0,647

* $p < 0,05$

De acordo com o valor da probabilidade obtido $p = 0,000$ conclui-se que estamos perante diferenças de médias significativas entre os dois grupos em comparação. Ao nível dos MD existem diferenças significativas entre os dois grupos [$t_{(419)} = 4,09$; $p = 0,000$]. O mesmo não acontece nas MA onde não existem diferenças significativas entre os dois grupos em comparação [$t_{(419)} = -0,482$; $p = 0,630$]; nem no VC onde também não se registam diferenças significativas entre os dois grupos em comparação [$t_{(419)} = 0,459$; $p = 0,647$]. A hipótese nula foi rejeitada. A hipótese alternativa número dez foi aceite.

Aplicámos o décimo primeiro *T-Test* para duas amostras independentes no que se refere à variável independente Situação Profissional, nomeadamente, nos professores quadro de escola/agrupamento e nos docentes quadros de zona pedagógica/contratados. Esta variável foi categorizada de diferentes formas para diminuir a hipótese de erro tipo I. Inicialmente fizemos a recodificação em dois grupos constituídos por docentes de escola/agrupamento (1) e docentes quadros de zona pedagógica/contratados (2). De seguida, comparámos o valor médio amostral obtido nas variáveis dependentes MD, MA, VC, nos dois grupos.

Apresentam-se, de seguida, as hipóteses, nula e alternativa, número onze:

H_0 : Não existem diferenças, entre professores de escola/Agrupamento e professores quadros de Zona/contratados, na percepção da importância das metodologias diretivas, ativas e valor do conhecimento, no processo de ensino-aprendizagem

A partir do *output* do teste pudemos ver que existem diferenças entre professores quadro de escola/Agrupamento com mais anos de serviço e professores de quadro de zona/contratados com menos anos de serviço, na percepção da importância das metodologias diretivas e valor do conhecimento, no processo de ensino-aprendizagem. Os professores quadro de zona/contratados apresentam uma tendência de maior valorização das metodologias diretivas ($\bar{X}= 4,31$) e do valor do conhecimento ($\bar{X}= 5,36$) face aos professores quadro de escola/Agrupamento com mais anos de serviço. Estes últimos registam pontuações mais elevadas nas metodologias ativas ($\bar{X}= 5,26$). (Tabela 68; Apêndices XV e XVI)

Tabela 68 - Diferenças entre professores Quadros de Escola/Agrupamento e docentes Quadros de Zona/Contratados na valorização das MD, MA e VC

	quadros de escola/Agrupamento (<i>n</i> =305) <i>Média (DP)</i>	quadro de zona/contratados (<i>n</i> =116) <i>Média (DP)</i>	<i>t</i> (419)	<i>p</i>
MD	4,03 (,76)	4,31(,68)	-3,467*	0,001
MA	5,26 (,51)	5,22(,54)	0,642	0,521
VC	5,28 (,63)	5,36 (,61)	- 1,158	0,248

* $p < 0,05$

De acordo com o valor da probabilidade obtido $p = 0,001$ conclui-se que estamos perante diferenças de médias significativas entre os dois grupos em comparação. Ao nível das MD existem diferenças significativas entre professores de escola/Agrupamento e professores quadros de Zona/contratados [$t_{(419)} = -3,46$; $p = 0,001$]. Ao nível das MA não existem diferenças significativas entre os dois grupos em comparação [$t_{(419)} = 0,642$; $p = 0,521$]. Ao nível do VC não existem diferenças significativas entre os dois grupos em comparação [$t_{(419)} = -1,15$; $p = 0,248$]. A hipótese nula foi rejeitada. A hipótese alternativa número onze foi aceite.

Aplicámos o décimo segundo *T-Test* para duas amostras independentes no que se refere à variável independente Situação Profissional, nomeadamente, nos professores dos quadros e nos docentes contratados. Procedemos a uma recodificação em dois grupos constituídos por docentes do quadro (1) e professores contratados (2). De seguida comparámos o valor médio amostral obtido nas variáveis dependentes MD, MA, VC, nos dois grupos.

Apresenta-se, de seguida, a hipótese nula, número doze:

H_0 : Não existem diferenças, entre professores do quadro e professores contratados, na percepção da importância das metodologias diretivas, ativas e valor do conhecimento, no processo de ensino-aprendizagem

A partir do *output* do teste podemos ver que existem diferenças entre professores do quadro (de escola/Agrupamento/QZP) com mais anos de serviço e professores contratados com menos anos de serviço, sobre a importância das metodologias diretivas, ativas e valor do conhecimento, no processo de ensino-aprendizagem. Os professores contratados apresentam uma tendência de maior valorização das metodologias diretivas ($\bar{X}= 4,25$) e do valor do conhecimento ($\bar{X}= 5,32$) face aos professores de quadros de escola/Agrupamento/QZP com mais anos de serviço. Estes últimos pontuam mais nas metodologias ativas ($\bar{X}= 5,27$). (Tabela 69; Apêndices XV e XVI)

Tabela 69 - Diferenças entre professores de quadro e docentes contratados na valorização das MD, MA e VC

	Professores Quadro (n=348) <i>Média (DP)</i>	Contratados (n=73) <i>Média (DP)</i>	<i>t (419)</i>	<i>p</i>
MD	4,07 (.76)	4,25 (.70)	-1,876†	0,061
MA	5,27 (.52)	5,16 (.54)	1,706†	0,089
VC	5,30 (.62)	5,32 (.63)	-0,284	0,777

† $p < 0,10$

De acordo com o valor da probabilidade obtido $p = 0,061$ conclui-se que não estamos perante diferenças de médias significativas entre os dois grupos em comparação no que se refere às metodologias diretivas [$t_{(419)} = -1,87$; $p = 0,061$]. Ao nível das MA não existem diferenças significativas [$t_{(419)} = 1,70$; $p = 0,089$]. Contudo podemos considerar os resultados obtidos nas duas variáveis dependentes como *marginalmente significativos* (inferior a 0,10). Ao nível do VC não existem diferenças significativas [$t_{(419)} = -0,284$; $p = 0,777$]. O teste não mostrou diferenças estatisticamente significativas para um intervalo de 95% de confiança. A hipótese nula número doze foi aceite.

Aplicámos os testes estatísticos relativos à variável Níveis de Ensino. No que se refere ao 5º ano, 6º ano, 8º ano, 10º ano, 11º ano e 12º ano, os resultados não foram estatisticamente significativos. Apresentam-se os resultados relativos ao 7º e 9º ano onde os resultados se mostraram estatisticamente significativos.

Aplicámos o décimo terceiro *T-Test* para duas amostras independentes no que se refere à variável independente Níveis de Ensino, nomeadamente, professores a lecionar o 7º ano e docentes a lecionar outros níveis de ensino.

Apresenta-se, de seguida, a hipótese nula, número treze:

H_0 : Não existem diferenças, entre os professores que lecionam o sétimo ano e os que lecionam outros níveis de ensino, na percepção da importância das metodologias diretivas, ativas e valor do conhecimento, no processo de ensino-aprendizagem

A partir do *output* do teste podemos constatar que existem diferenças entre os dois grupos de professores da amostra. Relativamente aos níveis de ensino lecionados no ano letivo de 2017-18 os professores que lecionam o 7º ano valorizam mais os métodos diretivos do que os docentes que lecionam outros níveis de ensino. Os professores que lecionam o sétimo ano pontuam mais nas metodologias diretivas ($\bar{X} = 4,23$), nas metodologias ativas ($\bar{X} = 5,28$) e no valor do conhecimento ($\bar{X} = 5,31$) face aos docentes que não lecionam este nível de escolaridade. (Tabela 70; Apêndices XV e XVI)

Tabela 70 - Diferenças entre os professores que lecionam o 7º ano e os docentes que lecionam outros níveis de ensino na valorização das MD, MA e VC

	Outros níveis (n=294) <i>Média (DP)</i>	7º Ano (n=127) <i>Média (DP)</i>	<i>t</i> (419)	<i>p</i>
MD	4,05 (,78)	4,23 (,67)	-2,290*	0,023
MA	5,24 (,52)	5,28 (,52)	-0,698	0,486
VC	5,30 (,62)	5,31 (,64)	-0,011	0,992

* $p < 0,05$

De acordo com o valor da probabilidade obtido $p = 0,023$ conclui-se que estamos perante diferenças de médias significativas entre os dois grupos em comparação. Ao nível das MD existem diferenças significativas entre os professores que lecionam o sétimo ano e os que lecionam outros níveis de ensino [$t_{(419)} = -2,29$; $p = 0,023$]. Ao nível das MA [$t_{(419)} = -0,698$; $p = 0,486$] e VC [$t_{(419)} = -0,011$; $p = 0,992$] não existem diferenças significativas entre os dois grupos em comparação. A hipótese nula foi rejeitada. A hipótese alternativa número treze foi aceite.

Aplicámos o décimo quarto *T-Test* para duas amostras independentes no que se refere à variável independente Níveis de Ensino, nomeadamente, professores a lecionar o 9º ano e docentes a lecionar outros níveis de ensino.

Apresenta-se, de seguida, a hipótese nula número catorze:

H_0 : Não existem diferenças, entre os professores que lecionam o nono ano e os que lecionam outros níveis de ensino, na percepção da importância das metodologias diretivas, ativas e valor do conhecimento, no processo de ensino-aprendizagem

A partir do *output* do teste podemos constatar que existem diferenças entre os dois grupos de professores da amostra. Relativamente aos níveis de ensino lecionados no ano letivo de 2017-

18 os professores que lecionam o 9º ano valorizam mais os métodos diretivos do que os docentes que lecionam outros níveis de ensino. Os professores que lecionam o nono ano pontuam mais nas metodologias diretivas ($\bar{X}= 4,12$) face aos docentes que não lecionam este nível de escolaridade. Estes últimos pontuam mais nas metodologias ativas ($\bar{X}= 5,29$) e no valor do conhecimento ($\bar{X}= 5,31$). Relativamente aos níveis de ensino lecionados no ano letivo de 2017-18 os professores que lecionam o 9 ano parecem valorizar menos os métodos ativos do que os docentes que lecionam outros níveis de ensino. (Tabela 71; Apêndices XV e XVI)

Tabela 71 - Diferenças entre os professores que lecionam o 9º ano e os docentes que lecionam outros níveis de ensino na valorização das MD, MA e VC

	Outros níveis (n=301) <i>Média (DP)</i>	9º Ano (n=120) <i>Média (DP)</i>	<i>t</i> (419)	<i>p</i>
MD	4,10 (.77)	4,12 (.70)	-0,253	0,800
MA	5,29 (.52)	5,16 (.52)	2,190*	0,029
VC	5,31 (.62)	5,29 (.64)	0,269	0,788

* $p < 0,05$

De acordo com o valor da probabilidade encontrado $p = 0,029$ conclui-se que estamos perante diferenças de médias significativas entre os dois grupos em comparação. Ao nível das MA existem diferenças significativas entre os professores que lecionam o nono ano e os que lecionam outros níveis de ensino na importância atribuída às metodologias ativas [$t_{(419)} = 2,19$; $p = 0,029$]. Ao nível das MD não existem diferenças significativas entre os dois grupos em comparação [$t_{(419)} = -0,253$; $p = 0,800$]. Ao nível do VC não existem diferenças significativas entre os dois grupos em comparação [$t_{(419)} = 0,269$; $p = 0,788$]. A hipótese nula foi rejeitada. A hipótese alternativa número catorze foi aceite.

Aplicámos o décimo quinto *T-Test* para duas amostras independentes no que se refere à variável independente Disciplinas Lecionadas, nomeadamente, professores a lecionar História e Geografia de Portugal e docentes a lecionar Outra Disciplina.

Apresenta-se, de seguida, a hipótese nula, número quinze:

H_0 : Não existem diferenças, entre os professores que lecionam História e Geografia de Portugal e os que lecionam outra disciplina, na perceção da importância das metodologias diretivas, ativas e valor do conhecimento, no processo de ensino-aprendizagem

A partir do *output* do teste podemos constatar que existem diferenças entre os dois grupos de professores da amostra. Os professores que lecionam História e Geografia de Portugal pontuam mais nas metodologias ativas ($\bar{X}= 5,29$). Os docentes que lecionam outra disciplina pontuam mais

nas metodologias diretivas ($\bar{X}= 4,14$) e no valor do conhecimento ($\bar{X}= 5,32$). (Tabela 72; Apêndices XV e XVI)

Tabela 72 - Diferenças entre os professores que lecionam História e Geografia de Portugal e os que lecionam outra disciplina na valorização das MD, MA e VC

	História e Geografia de Portugal (n=166) <i>Média (DP)</i>	Outra Disciplina(n=255) <i>Média (DP)</i>	t (419)	P
MD	4,05 (.82)	4,14 (.70)	1, 112	0,267
MA	5,29 (.54)	5,22 (.51)	- 1,274	0,203
VC	5,28 (.66)	5,32 (.60)	0,637	0,525

Ao nível das MD não existem diferenças significativas entre professores que lecionam História e Geografia de Portugal e os que lecionam outra disciplina, na importância atribuída às metodologias diretivas [$t_{(419)} = 1,11$; $p = 0,267$]. Ao nível das MA não existem diferenças significativas entre os dois grupos em comparação [$t_{(419)} = -1,274$; $p = 0,203$]. Ao nível do VC não existem diferenças significativas entre os dois grupos em comparação [$t_{(419)} = 0,637$; $p = 0,525$]. A hipótese nula número quinze foi aceite.

Aplicámos o décimo sexto *T-Test* para duas amostras independentes no que se refere à variável independente Disciplinas Lecionadas, nomeadamente, professores a lecionar História e docentes a lecionar Outra Disciplina.

Apresentam-se, de seguida, as hipóteses, nula e alternativa, número dezasseis:

H_0 : Não existem diferenças, entre os professores que lecionam História e os que lecionam outra disciplina, na perceção da importância das metodologias diretivas, ativas e valor do conhecimento, no processo de ensino-aprendizagem

A partir do *output* do teste podemos constatar que existem diferenças entre os dois grupos de professores da amostra. Os professores que lecionam História pontuam mais em todas as variáveis, nomeadamente, nas metodologias diretivas ($\bar{X}= 4,15$), nas metodologias ativas ($\bar{X}= 5,26$) e no valor do conhecimento ($\bar{X}= 5,33$). (Tabela 73; Apêndices XV e XVI)

Tabela 73- Diferenças entre os professores que lecionam História e os que lecionam outra disciplina na valorização das MD, MA e VC

	História (n=272) <i>Média (DP)</i>	Outra Disciplina(n=149) <i>Média (DP)</i>	t (419)	p
MD	4,15 (.69)	4,01 (.84)	-1,809†	0,071
MA	5,26 (.51)	5,24 (.54)	-0,349	0,727
VC	5,33 (.60)	5,26 (.67)	-0,997	0,319

† $p < 0,10$

De acordo com o nível de significância ($p = 0,05$) conclui-se que não estamos perante diferenças de médias estatisticamente significativas entre os dois grupos em comparação, no que se refere às metodologias diretivas [$t_{(419)} = -1,80$; $p = 0,071$]; às metodologias ativas [$t_{(419)} = -0,349$; $p = 0,727$] e ao valor do conhecimento [$t_{(419)} = -0,997$; $p = 0,319$]. Não sendo estatisticamente significativos os resultados das metodologias diretivas, mas estando próximos do ponto de corte de 0,05 podemos considerá-los *marginalmente significativos* (inferior a 0,10).

O teste não mostrou diferenças estatisticamente significativas para um intervalo de 95% de confiança. A hipótese nula número dezasseis foi aceite.

Aplicámos o décimo sétimo *T-Test* para duas amostras independentes no que se refere à variável independente Número de Turmas, nomeadamente, professores a lecionar em 4 a 5 turmas e docentes a lecionar em 6 a 10 turmas. Neste teste foram excluídos 135 docentes e utilizados os dados de 286 professores.

Apresenta-se, de seguida, a hipótese nula número dezassete:

H_0 : Não existem diferenças, entre os professores que lecionam em 4 a 5 turmas e docentes que lecionam em 6 a 10 turmas, na perceção da importância das metodologias diretivas, ativas e valor do conhecimento, no processo de ensino-aprendizagem

A partir do *output* do teste podemos constatar que existem diferenças entre os dois grupos de professores da amostra. Os professores que lecionam em 4 a 5 turmas pontuam mais em todas as variáveis, nomeadamente, nas metodologias diretivas ($\bar{X} = 4,16$), nas metodologias ativas ($\bar{X} = 5,30$) e no valor do conhecimento ($\bar{X} = 5,35$). (Tabela 74; Apêndices XV e XVI)

Tabela 74 - Diferenças entre os professores que lecionam em 4 a 5 turmas e docentes que lecionam em 6 a 10 turmas na valorização das MD, MA e VC

	4 a 5 Turmas ($n=149$) <i>Média (DP)</i>	6 a 10 Turmas($n=137$) <i>Média (DP)</i>	t (284)	p
MD	4,16 (,76)	4,11 (,69)	0,540	0,590
MA	5,30 (,51)	5,18 (,55)	1,801†	0,073
VC	5,35 (,62)	5,29 (,66)	0,780	0,436

† $p < 0,10$

De acordo com o nível de significância ($p = 0,05$) conclui-se que não estamos perante diferenças de médias estatisticamente significativas entre os dois grupos em comparação, no que se refere às metodologias diretivas [$t_{(284)} = 0,540$; $p = 0,590$]; às metodologias ativas [$t_{(284)} = 1,801$; $p = 0,073$] e ao valor do conhecimento [$t_{(284)} = 0,780$; $p = 0,436$]. Não sendo estatisticamente

significativos os resultados das metodologias ativas, mas estando próximos do ponto de corte de 0,05 podemos considerá-los *marginalmente significativos* (inferior a 0,10). O teste não mostrou diferenças estatisticamente significativas para um intervalo de 95% de confiança. A hipótese nula número dezassete foi aceite.

Aplicámos o décimo oitavo *T-Test* para duas amostras independentes no que se refere à variável independente Tempo de Serviço, nomeadamente, professores com 1 a 23 anos e docentes com 24 a 42 anos, de serviço efetivo. A variável foi categorizada de diferentes formas para diminuir a hipótese de erro tipo I. Procedemos a uma recodificação em 2 grupos constituídos por professores com tempo de serviço entre 1 e 23 anos (1) e docentes com 24 a 42 anos (2). A seguir comparámos o valor médio amostral obtido nas variáveis dependentes MD, MA, VC, nos dois grupos. Esta análise tem 2 *missings*.

Apresenta-se, de seguida, a hipótese nula, número dezoito:

H_0 : Não existem diferenças, entre professores com tempo de serviço entre 1 a 23 anos e docentes com tempo de serviço entre 24 a 42 anos, na perceção da importância das metodologias diretivas, ativas e valor do conhecimento, no processo de ensino-aprendizagem

A partir do *output* do teste pudemos ver que existem diferenças entre professores com tempo de serviço entre 1 a 23 anos e professores com tempo de serviço entre 24 a 42 anos. Os professores com menos tempo de serviço pontuam mais nas metodologias diretivas ($\bar{X}= 4,29$), nas metodologias ativas ($\bar{X}= 5,26$) e no valor do conhecimento ($\bar{X}= 5,34$), comparativamente, aos professores com mais tempo de serviço. (Tabela 75; Apêndices XV e XVI)

Tabela 75 - Diferenças entre professores com 1 a 23 anos de serviço e docentes com 24 a 42 anos de serviço na valorização das MD, MA e VC

	1 a 23 anos Serviço (n=212) Média (DP)	24 a 42 anos Serviço (n=207) Média (DP)	<i>t</i> (417)	<i>p</i>
MD	4,29 (,70)	3,91(,76)	5,229*	0,000
MA	5,26 (,53)	5,24(,52)	0,403	0,687
VC	5,34 (,59)	5,28 (,66)	1,015	0,311

* $p < 0,05$

De acordo com o valor da probabilidade obtido $p = 0,000$ conclui-se que estamos perante diferenças de médias significativas entre os dois grupos em comparação. Ao nível das MD existem diferenças significativas entre professores com tempo de serviço entre 1 a 23 anos e docentes com 24 a 42 anos, na importância atribuída às metodologias diretivas [$t_{(417)} = 5,22$; $p = 0,000$]. Ao nível das MA não existem diferenças significativas entre os dois grupos em comparação [$t_{(417)} = 0,403$; $p = 0,687$]. Ao nível do VC não existem diferenças significativas entre

os dois grupos em comparação [$t_{(417)} = 1,01$; $p = 0,311$]. A hipótese nula foi rejeitada. A hipótese alternativa número dezoito foi aceite.

Aplicámos o décimo nono *T-Test* para duas amostras independentes no que se refere à variável independente Tempo de Serviço, nomeadamente, professores com menos tempo de serviço, ou seja, de 1 a 15 anos e os docentes mais representativos da amostra, ou seja, de 24 a 27 anos de serviço. Efetuamos uma recodificação das variáveis em 2 grupos constituídos por professores com tempo de serviço entre 1 e 15 anos (1) e docentes com tempo de serviço entre 24 a 27 anos (2). De seguida, comparámos o valor médio amostral obtido nas variáveis dependentes MD, MA, VC, nos dois grupos. Neste teste foram excluídos 195 docentes e utilizados os dados de 226 professores.

Apresenta-se, de seguida, a hipótese nula número dezanove:

H_0 : Não existem diferenças, entre professores com tempo de serviço entre 1 a 15 anos e docentes com tempo de serviço entre 24 a 27 anos, na perceção da importância das metodologias diretivas, ativas e valor do conhecimento, no processo de ensino-aprendizagem

A partir do *output* do teste pudemos constatar que existem diferenças entre os professores dos dois grupos. Os professores com menos tempo de serviço apresentam uma tendência de maior valorização das metodologias diretivas ($\bar{X} = 4,34$) e do valor do conhecimento ($\bar{X} = 5,35$), comparativamente, aos professores com 24 a 27 anos de serviço. Estes últimos pontuam mais nas metodologias ativas ($\bar{X} = 5,27$). (Tabela 76; Apêndices XV e XVI)

Tabela 76 - Diferenças entre professores com 1 a 15 anos de serviço e docentes com 24 a 27 anos de serviço na valorização das MD, MA e VC

	1 a 15 anos Serviço (n=105) Média (DP)	24 a 27 anos Serviço (n=121) Média (DP)	<i>t</i> (417)	<i>p</i>
MD	4,34 (.70)	3,94(.68)	4,427*	0,000
MA	5,23 (.58)	5,27(.48)	-0,506	0,614
VC	5,35 (.61)	5,30 (.63)	0,534	0,594

* $p < 0,05$

De acordo com o valor da probabilidade obtido $p = 0,000$ conclui-se que estamos perante diferenças de médias significativas entre os dois grupos em comparação. Ao nível das MD existem diferenças significativas entre professores com tempo de serviço entre 1 a 15 anos e professores com tempo de serviço entre 24 a 27 anos na importância atribuída às metodologias diretivas [$t_{(224)} = 4,42$; $p = 0,000$]. Ao nível das MA não existem diferenças significativas entre os dois grupos em comparação [$t_{(224)} = -0,506$; $p = 0,614$]. Ao nível do VC não existem diferenças

significativas entre os dois grupos em comparação [$t_{(224)} = 0,534$; $p = 0,594$]. A hipótese nula foi rejeitada. A hipótese alternativa número dezanove foi aceita.

Aplicamos o vigésimo *T-Test* para duas amostras independentes no que se refere à variável independente Tempo de Serviço, nomeadamente, professores com menos tempo de serviço, ou seja, de 1 a 15 anos (105) e os docentes com 16 a 23 anos de serviço (107). Neste teste foram excluídos 209 docentes e utilizados os dados de 212 professores.

Apresenta-se, de seguida, a hipótese nula, número vinte:

H_0 : Não existem diferenças, entre professores com tempo de serviço entre 1 a 15 anos e professores com tempo de serviço entre 16 a 23 anos, na perceção da importância das metodologias diretivas, ativas e valor do conhecimento, no processo de ensino-aprendizagem

A partir do *output* do teste verificou-se que existem diferenças entre os professores dos dois grupos em análise. Os docentes com menos tempo de serviço apresentam uma tendência de maior valorização das metodologias diretivas ($\bar{X} = 4,34$) e do valor do conhecimento ($\bar{X} = 5,35$), comparativamente, aos docentes com mais anos de serviço. Estes últimos pontuam mais nas metodologias ativas ($\bar{X} = 5,29$). (Tabela 77; Apêndices XV e XVI)

Tabela 77 - Diferenças entre professores com 1 a 15 anos de serviço e docentes com 16 a 23 anos de serviço na valorização das MD, MA e VC

	1 a 15 anos Serviço (n=105) Média (DP)	16 a 23 anos Serviço (n=107) Média (DP)	<i>t</i> (210)	<i>p</i>
MD	4,34 (.70)	4,23 (.70)	1,178	0,240
MA	5,23 (.58)	5,29 (.47)	-0,834	0,405
VC	5,35 (.61)	5,33 (.57)	0,194	0,846

Ao nível das MD não existem diferenças significativas entre professores com tempo de serviço entre 1 a 15 anos e docentes com tempo de serviço entre 16 a 23 anos na importância atribuída às metodologias diretivas [$t_{(210)} = 1,17$; $p = 0,240$]. Ao nível das MA não existem diferenças significativas entre os dois grupos em comparação [$t_{(210)} = -0,834$; $p = 0,405$]. Ao nível do VC não existem diferenças significativas entre os dois grupos em comparação [$t_{(210)} = 0,194$; $p = 0,846$]. A hipótese nula número vinte foi aceita.

Aplicamos o vigésimo primeiro *T-Test* para duas amostras independentes no que se refere à variável independente Tempo de Serviço, nomeadamente, professores com menos tempo de serviço, ou seja, de 1 a 15 anos (105) e os docentes com 28 a 42 anos de serviço (86). Neste teste foram excluídos 230 docentes e utilizados os dados de 191 professores.

Apresentam-se, de seguida, as hipóteses, nula e alternativa, número vinte e um:

H_0 : Não existem diferenças, entre professores com tempo de serviço entre 1 a 15 anos e professores com tempo de serviço entre 28 a 42 anos, na percepção da importância das metodologias diretivas, ativas e valor do conhecimento, no processo de ensino-aprendizagem

A partir do *output* do teste podemos observar que existem diferenças entre os professores dos dois grupos da amostra. Os professores com menos tempo de serviço apresentam uma tendência de maior valorização das metodologias diretivas ($\bar{X}= 4,34$), das metodologias ativas ($\bar{X} = 5,23$) e do valor do conhecimento ($\bar{X}= 5,35$) face aos docentes com mais anos de serviço. (Tabela 78; Apêndices XV e XVI)

Tabela 78 - Diferenças entre professores com 1 a 15 anos de serviço e docentes com 28 a 42 anos de serviço na valorização das MD, MA e VC

	1 a 15 anos Serviço (n=105) Média (DP)	28 a 42 anos Serviço (n=121) Média (DP)	<i>t</i> (189)	<i>p</i>
MD	4,34 (,70)	3,88 (,86)	4,099*	0,000
MA	5,23 (,58)	5,20 (,56)	0,317	0,752
VC	5,35 (,61)	5,24 (,69)	1,117	0,266

* $p < 0,05$

De acordo com o valor da probabilidade $p = 0,000$ conclui-se que estamos perante diferenças de médias significativas entre os dois grupos em comparação. De acordo com o valor da probabilidade obtido $p = 0,000$ conclui-se que estamos perante diferenças de médias significativas entre os dois grupos em comparação. Ao nível das MD existem diferenças significativas entre professores com tempo de serviço entre 1 a 15 anos e professores com tempo de serviço entre 28 a 42 anos na importância atribuída às metodologias diretivas [$t_{(189)} = 4,09$; $p = 0,000$]. Ao nível das MA não existem diferenças significativas entre os dois grupos em comparação [$t_{(189)} = 0,317$; $p = 0,752$]. Ao nível do VC não existem diferenças significativas entre os dois grupos em comparação [$t_{(189)} = 1,11$; $p = 0,266$]. A hipótese nula foi rejeitada. A hipótese alternativa número vinte e um foi aceite.

Aplicámos o vigésimo segundo *T-Test* para duas amostras independentes no que se refere à variável independente Tempo de Serviço, nomeadamente, professores com tempo de serviço de 16 a 23 anos (107) e os professores com 24 a 27 anos de serviço (121). Nesta análise foram excluídos 228 docentes e utilizados os dados de 193 professores.

Apresenta-se, de seguida, a hipótese nula, número vinte e dois:

H_0 : Não existem diferenças, entre professores com tempo de serviço entre 16 a 23 anos e professores com tempo de serviço entre 24 a 27 anos, na percepção da importância das metodologias diretivas, ativas e valor do conhecimento, no processo de ensino-aprendizagem

A partir do *output* do teste podemos ver que existem diferenças entre os dois grupos de professores da amostra. Os docentes com tempo de serviço entre 16 a 23 anos pontuam mais nas metodologias diretivas ($\bar{X}=4,23$), nas metodologias ativas ($\bar{X}=5,29$) e no valor do conhecimento ($\bar{X}=5,33$), comparativamente, aos professores com mais anos de serviço. (Tabela 79; Apêndices XV e XVI)

Tabela 79 - Diferenças entre professores com 16 a 23 anos de serviço e docentes com 24 a 27 anos de serviço na valorização das MD, MA e VC

	16 a 23 anos Serviço (n=107) Média (DP)	24 a 27 anos Serviço (n=121) Média (DP)	<i>t</i> (226)	<i>p</i>
MD	4,23 (.70)	3,94 (.68)	3,209*	0,002
MA	5,29 (.47)	5,27 (.48)	0,390	0,697
VC	5,33 (.57)	5,30 (.63)	0,358	0,721

* $p < 0,05$

De acordo com o valor da probabilidade obtido $p = 0,002$, conclui-se que estamos perante diferenças de médias significativas entre os dois grupos em comparação. Ao nível das MD existem diferenças significativas entre professores com tempo de serviço entre 16 a 23 anos e professores com tempo de serviço entre 24 a 27 anos na importância atribuída às metodologias diretivas [$t_{(226)} = 3,20; p = 0,002$]. Ao nível das MA não existem diferenças significativas entre os dois grupos em comparação [$t_{(226)} = 0,390; p = 0,697$]. Ao nível do VC não existem diferenças significativas entre os dois grupos em comparação [$t_{(226)} = 0,358; p = 0,721$]. A hipótese nula foi rejeitada. A hipótese alternativa número vinte e dois foi aceite.

Aplicámos o vigésimo terceiro *T-Test* para duas amostras independentes no que se refere à variável independente Tempo de Serviço, nomeadamente, professores com tempo de serviço de 16 a 23 anos (107) e os docentes com 28 a 42 anos de serviço (87). Nesta análise foram excluídos 227 docentes e utilizados os dados de 143 professores.

Apresenta-se, de seguida, a hipótese nula, número vinte e três:

H_0 : Não existem diferenças, entre professores com tempo de serviço entre 16 a 23 anos e docentes com tempo de serviço entre 28 a 42 anos, na percepção da importância das metodologias diretivas, ativas e valor do conhecimento, no processo de ensino-aprendizagem

A partir do *output* do teste podemos constatar que existem diferenças entre os professores dos dois grupos da amostra. Os docentes com tempo de serviço entre 16 a 23 anos pontuam mais nas metodologias diretivas ($\bar{X} = 4,23$), nas metodologias ativas ($\bar{X} = 5,29$) e no valor do

conhecimento ($\bar{X}= 5,33$) face aos docentes com mais anos de serviço. (Tabela 80; Apêndices XV e XVI)

Tabela 80 - Diferenças entre professores com 16 a 23 anos de serviço e docentes com 28 a 42 anos de serviço na valorização das MD, MA e VC

	16 a 23 anos Serviço (n=107) Média (DP)	28 a 42 anos Serviço (n=87) Média (DP)	<i>t</i> (191)	<i>p</i>
MD	4,23 (.70)	3,88 (.86)	3,112*	0,002
MA	5,29 (.47)	5,20 (.56)	1,168	0,244
VC	5,33 (.57)	5,24 (.69)	0,990	0,323

* $p < 0,05$

De acordo com o valor da probabilidade obtido $p = 0,002$ conclui-se que estamos perante diferenças de médias significativas entre os dois grupos em comparação. Ao nível das MD existem diferenças significativas entre professores com tempo de serviço entre 16 a 23 anos e docentes com tempo de serviço entre 28 a 42 anos na importância atribuída às metodologias diretivas [$t_{(191)} = 3,11; p = 0,002$]. Ao nível das MA não existem diferenças significativas entre os dois grupos em comparação [$t_{(191)} = 1,16; p = 0,244$]. Igualmente ao nível do VC não existem diferenças significativas entre os dois grupos em comparação [$t_{(191)} = 0,990; p = 0,323$]. A hipótese nula foi rejeitada. A hipótese alternativa número vinte e três foi aceite.

Na análise da variável independente Região da Escola utilizámos os dados relativos aos docentes do Norte (33,7%), comparando-os com os dos professores de outras regiões escolares específicas do país. Aplicámos o vigésimo quarto *T-Test* para duas amostras independentes no que se refere à variável independente Região da Escola, nomeadamente, professores a lecionar no norte e docentes a lecionar no centro do país. Nesta análise foram excluídos 206 docentes e utilizados os dados de 215 professores. Apresentam-se, de seguida, as hipóteses, nula e alternativa, número vinte e quatro:

H_0 : Não existem diferenças, entre os professores que lecionam no norte do país e os que lecionam no centro na perceção da importância das metodologias diretivas, ativas e valor do conhecimento, no processo de ensino-aprendizagem.

A partir do *output* do teste podemos ver que os docentes do centro pontuam mais nas metodologias diretivas ($\bar{X} = 4,14$), nas ativas ($\bar{X} = 5,33$) e no valor do conhecimento ($\bar{X} = 5,44$) comparativamente aos professores da zona norte do país que pontuam menos nas variáveis avaliadas. (Tabela 90; Apêndices XV e XVI)

Tabela 81 - Diferenças entre professores do Norte do país e docentes do centro na valorização das MD, MA e VC

	Professores Norte (n=142) <i>Média (DP)</i>	Professores Centro (n=73) <i>Média (DP)</i>	<i>t</i> (213)	<i>p</i>
MD	3,98 (,790)	4,14 (,737)	-1,445	0,150
MA	5,23 (,547)	5,33 (,481)	-1,293	0,197
VC	5,28 (,587)	5,44 (,584)	-1,936†	0,054

†p<0,10

De acordo com o nível de significância escolhido ($p = 0,05$) conclui-se que não estamos perante diferenças de médias estatisticamente significativas entre os dois grupos em comparação, no que se refere às metodologias diretivas [$t_{(213)} = -1,44$; $p = 0,150$]; às metodologias ativas [$t_{(213)} = -1,29$; $p = 0,197$] e ao valor do conhecimento [$t_{(213)} = -1,93$; $p = 0,054$]. Não sendo estatisticamente significativos os resultados do valor do conhecimento, mas estando próximos do ponto de corte de 0,05 podemos considerá-los *marginalmente significativos* (inferior a 0,10). O teste não mostrou diferenças estatisticamente significativas para um intervalo de 95% de confiança. A hipótese nula número vinte e quatro foi aceite.

Aplicámos o vigésimo quinto *T-Test* para duas amostras independentes no que se refere à variável independente Região da Escola, nomeadamente, professores a lecionar no norte e professores a lecionar em Lisboa e Vale do Tejo. Nesta análise foram excluídos 173 docentes e utilizados os dados de 248 professores.

Apresenta-se, de seguida, a hipótese nula, número vinte e cinco:

H_0 : Não existem diferenças, entre os professores que lecionam no norte do país e os que lecionam em Lisboa e Vale do Tejo na perceção da importância das metodologias diretivas, ativas e valor do conhecimento, no processo de ensino-aprendizagem

A partir do *output* do teste podemos verificar que os docentes do Norte pontuam mais nas metodologias ativas ($\bar{X} = 5,23$) e no valor do conhecimento ($\bar{X} = 5,28$), comparativamente, aos professores de Lisboa e Vale do Tejo. Estes últimos atingem pontuações mais elevadas nas metodologias diretivas ($\bar{X} = 4,11$) do que os docentes do Norte. (Tabela 82; Apêndices XV e XVI)

Tabela 82 - Diferenças entre professores do Norte do país e docentes de Lisboa e Vale do Tejo na valorização das MD, MA e VC

	Professores Norte (n=142) <i>Média (DP)</i>	Professores Lisboa e Vale do Tejo (n=106) <i>Média (DP)</i>	<i>t</i> (246)	<i>p</i>
MD	3,98 (,790)	4,11 (,744)	-1,371	0,172
MA	5,23 (,547)	5,21 (,509)	0,217	0,828
VC	5,28 (,587)	5,27 (,656)	0,120	0,905

Ao nível das MD não existem diferenças significativas entre professores a lecionar no norte e docentes a lecionar em Lisboa e no Vale do Tejo na importância atribuída às metodologias diretivas [$t_{(246)} = -1,37; p = 0,172$]. Ao nível das MA não existem diferenças significativas entre os dois grupos em comparação [$t_{(246)} = 0,217; p = 0,828$]. Ao nível do VC não existem diferenças significativas entre os dois grupos em comparação [$t_{(246)} = 0,120; p = 0,905$]. A hipótese nula número vinte e cinco foi aceite.

De seguida, procedeu-se a uma recodificação das várias regiões do país. Recodificou-se o Norte na zona 1, o centro na zona 2, Lisboa e Vale do Tejo na zona 3, Alentejo e Algarve na zona 4 e Açores e Madeira na zona 5. Aplicámos o vigésimo sexto *T-Test* para duas amostras independentes no que se refere à variável independente Região da Escola, nomeadamente, professores a lecionar no Norte (142) e professores a lecionar no Alentejo e no Algarve (62). Nesta análise foram excluídos 217 docentes e utilizados os dados de 204 professores.

Apresenta-se, de seguida, a hipótese nula, número vinte e seis:

H_0 : Não existem diferenças, entre os professores que lecionam no norte do país e os que lecionam no Alentejo e no Algarve na perceção da importância das metodologias diretivas, ativas e valor do conhecimento, no processo de ensino-aprendizagem.

A partir dos resultados do teste podemos constatar que os docentes do Norte pontuam mais nas metodologias ativas ($\bar{X} = 5,23$) e no valor do conhecimento ($\bar{X} = 5,28$), comparativamente, aos professores do Alentejo e no Algarve. Estes últimos pontuam mais nas metodologias diretivas ($\bar{X} = 4,10$). (Tabela 83; Apêndices XV e XVI)

Tabela 83 - Diferenças entre professores do Norte do país e docentes do Alentejo e Algarve na valorização das MD, MA e VC

	Professores Norte (n=142) <i>Média (DP)</i>	Professores Alentejo e Algarve (n=62) <i>Média (DP)</i>	<i>t</i> (202)	<i>p</i>
MD	3,98 (,790)	4,10 (,727)	-1,032	0,303
MA	5,23 (,547)	5,19 (,605)	0,448	0,655
VC	5,28 (,587)	5,26 (,714)	0,228	0,820

Ao nível das MD não existem diferenças significativas entre professores a lecionar no norte e professores a lecionar no Alentejo e no Algarve na importância atribuída às metodologias diretivas [$t_{(202)} = -1,03; p = 0,303$]. Ao nível das MA não existem diferenças significativas entre os dois grupos em comparação [$t_{(202)} = 0,448; p = 0,655$]. Ao nível do VC não existem diferenças

significativas entre os dois grupos em comparação [$t_{(202)} = 0,228$; $p = 0,820$]. A hipótese nula foi aceite. A hipótese nula número vinte e seis foi aceite.

Aplicámos o vigésimo sétimo *T-Test* para duas amostras independentes no que se refere à variável independente Região da Escola, nomeadamente, professores a lecionar no norte e professores a lecionar nas regiões autónomas dos Açores e da Madeira. Nesta análise foram excluídos 241 docentes e utilizados os dados de 180 professores.

Apresenta-se, de seguida, a hipótese nula, número vinte e sete:

H_0 : Não existem diferenças, entre os professores que lecionam no norte do país e os que lecionam nas regiões autónomas dos Açores e da Madeira sobre a importância das metodologias diretivas, ativas e valor do conhecimento, no processo de ensino-aprendizagem.

A partir dos resultados do teste podemos ver que os docentes do Norte pontuam menos nas metodologias diretivas ($\bar{X} = 3,98$), nas ativas ($\bar{X} = 5,23$) e no valor do conhecimento ($\bar{X} = 5,28$) comparativamente aos professores das regiões autónomas dos Açores e da Madeira. (Tabela 84; Apêndices XV e XVI)

Tabela 84 - Diferenças entre professores do Norte do país e docentes das Regiões Autónomas dos Açores e Madeira na valorização das MD, MA e VC

	Professores Norte ($n=142$)	Professores Açores e Madeira ($n=38$)		
	<i>Média (DP)</i>	<i>Média (DP)</i>	<i>t (178)</i>	<i>p</i>
MD	3,98 (,790)	4,51 (,598)	-3,885*	0,000
MA	5,23 (,547)	5,39 (,401)	-1,689†	0,093
VC	5,28 (,587)	5,32 (,628)	-0,397	0,692

* $p < 0,05$

† $p < 0,10$

Ao nível das MD existem diferenças significativas entre professores a lecionar no norte e professores a lecionar nas regiões autónomas dos Açores e da Madeira na importância atribuída às metodologias diretivas [$t_{(178)} = -3,88$; $p = 0,000$]. Ao nível dos MA não existem diferenças significativas entre os dois grupos em comparação [$t_{(178)} = -1,68$; $p = 0,093$]. Ao nível do VC não existem diferenças significativas entre os dois grupos em comparação [$t_{(178)} = -0,397$; $p = 0,692$]. A hipótese nula foi rejeitada. A hipótese nula foi rejeitada. A hipótese alternativa número vinte e sete foi aceite.

De seguida, procedeu-se a uma recodificação das várias regiões do país. Recodificou-se o Norte na zona 1 e as outras regiões do país na zona 2 (Centro, Lisboa e Vale do Tejo, Alentejo e Algarve, Açores e Madeira). Aplicámos o vigésimo oitavo *T-Test* para duas amostras

independentes no que se refere à variável independente Região da Escola, nomeadamente, professores a lecionar no norte e professores a lecionar nas outras regiões do país.

Apresenta-se, de seguida, a hipótese nula, número vinte e oito:

H_0 : Não existem diferenças, entre os professores que lecionam no Norte e os que lecionam em outras regiões do país sobre a importância das metodologias diretivas, ativas e valor do conhecimento, no processo de ensino-aprendizagem.

A partir do *output* do teste podemos constatar que os docentes do Norte pontuam menos nas metodologias diretivas ($\bar{X} = 3,98$), nas metodologias ativas ($\bar{X} = 5,23$) e no valor do conhecimento ($\bar{X} = 5,28$), comparativamente, aos professores das outras regiões do país. (Tabela 85; Apêndices XV e XVI)

Tabela 85 - Diferenças entre professores do Norte do país e docentes das Regiões Autónomas dos Açores e Madeira na valorização das MD, MA e VC

	Professores Norte ($n=142$) Média (DP)	Professores Outras Zonas ($n=279$) Média (DP)	t (419)	p
MD	3,98 (,790)	4,17 (,729)	-2,500*	0,013
MA	5,23 (,547)	5,26 (,515)	-1,614	0,540
VC	5,28 (,587)	5,32 (,649)	-0,620	0,536

* $p < 0,05$

Ao nível das MD existem diferenças significativas entre professores a lecionar no norte e professores a lecionar nas outras regiões do país na importância atribuída às metodologias diretivas [$t_{(419)} = -2,50$; $p = 0,013$]. Ao nível das MA não existem diferenças significativas entre os dois grupos em comparação [$t_{(419)} = -1,61$; $p = 0,540$]. Ao nível do VC não existem diferenças significativas entre os dois grupos em comparação [$t_{(419)} = -0,620$; $p = 0,536$]. A hipótese nula foi rejeitada. A hipótese nula foi rejeitada. A hipótese alternativa número vinte e oito foi aceite.

Aplicámos o vigésimo nono *T-Test* para duas amostras independentes no que se refere à variável independente Meio da Escola, nomeadamente, professores a lecionar em escolas urbanas e docentes a lecionar em escolas inseridas em meios rurais. Nesta análise foram excluídos 119 docentes e utilizados os dados de 282 professores.

Apresenta-se, de seguida, a hipótese nula, número vinte e nove:

H_0 : Não existem diferenças, entre os professores que lecionam em escolas urbanas e os que lecionam em escolas inseridas em meios rurais na percepção da importância das metodologias diretivas, ativas e valor do conhecimento, no processo de ensino-aprendizagem.

A partir dos resultados do teste podemos constatar que os docentes de escolas urbanas pontuam mais nas metodologias diretivas ($\bar{X}= 4,10$) e no valor do conhecimento ($\bar{X}= 5,32$), comparativamente, aos professores que lecionam em escolas inseridas em meios rurais. (Tabela 86; Apêndices XV e XVI)

Tabela 86 - Diferenças entre professores que lecionam em escolas urbanas e os que lecionam em escolas inseridas em meios rurais na valorização das MD, MA e VC

	Escolas Urbanas (n=200) Média (DP)	Escolas Rurais (n=82) Média (DP)	t (280)	p
MD	4,10 (.706)	4,03 (.868)	0,689	0,491
MA	5,23 (.526)	5,23 (.519)	-0,046	0,963
VC	5,32 (.630)	5,26 (.633)	0,636	0,525

Ao nível das MD não existem diferenças significativas entre professores a lecionar no norte e professores a lecionar em escolas urbanas e docentes a lecionar em escolas rurais na importância atribuída às metodologias diretivas [$t_{(280)} = 0,689$; $p = 0,491$]. Ao nível das MA não existem diferenças significativas entre os dois grupos em comparação [$t_{(280)} = -0,046$; $p = 0,963$]. Ao nível do VC não existem diferenças significativas entre os dois grupos em comparação [$t_{(280)} = 0,636$; $p = 0,525$]. A hipótese nula foi aceite. A hipótese nula número vinte e nove foi aceite.

Por fim, procurámos o fator mais valorizado pelos professores da nossa amostra. De acordo com os resultados da análise fatorial o questionário sobre o ensino da História apresenta três categorias ou dimensões. Identificámos estas categorias como as variáveis dependentes do nosso estudo. Qual delas é o fator mais valorizado pelos docentes da amostra? Apresentam-se as hipóteses nula e alternativa, número trinta formuladas no estudo, para as variáveis dependentes seguindo-se o resultado dos testes estatísticos aplicados.

H_0 : Não existem diferenças na percepção da importância atribuída às metodologias diretivas, às metodologias ativas e ao valor do conhecimento, pela população da nossa amostra

Apresentam-se as estatísticas descritivas das três categorias ou dimensões do questionário. Utilizámos para as referidas estatísticas os valores de máximo e de mínimo, bem como, as medidas de tendência central e de dispersão. Nestas últimas, analisámos os valores do desvio padrão, de simetria e de achatamento. A partir do *output* verificámos que a escala de pontuação nas metodologias diretivas apresenta uma variação entre 1,60 e 5,80 (DP=0,755), nas metodologias ativas os docentes pontuam entre 2,75 e 6,00 (DP=0,526) e no valor do conhecimento entre 2,80 e 6,00 (DP 0,628). O valor de simetria aponta para uma assimetria negativa (enviesada à direita) em todas as dimensões embora mais acentuada no valor do

conhecimento (-1,06). O valor de achatamento nas metodologias diretas é negativo (-0,179) evidenciando que a distribuição tem uma cauda mais leve do que a normal. Nas outras dimensões, metodologias ativas (1,35) e valor do conhecimento (1,15) é positivo delineando uma distribuição com caudas mais pesadas do que a normal. Em termos estatísticos os professores pontuam mais nas metodologias ativas ($\bar{X}= 5,25$) comparativamente, às metodologias diretas ($\bar{X}= 4,10$) mas não sabemos se essa diferença é significativa. As maiores pontuações são obtidas no valor atribuído aos conhecimentos ($\bar{X}= 5,30$) indiciando a sua valorização pelos docentes da amostra. Estas diferenças serão significativas? (Tabela 87; Apêndices XV e XVI)

Tabela 87 - Estatísticas **descritivas** das três categorias ou dimensões do questionário

	Metodologias Diretas (n=421)	Metodologias Ativas (n=421)	Valor do Conhecimento (n=421)
<i>Média (DP)</i>	4,10 (0,755)	5,25 (0,868)	5,30 (0,628)
<i>Mínimo / Máximo</i>	1,60 a 5,80	2,75 a 6,00	2,80 a 6,00
<i>Simetria</i>	-0,244	-0,918	-1,068
<i>Achatamento</i>	-0,179	1,356	1,150

A análise da variância e comparação entre as três dimensões realizou-se através do teste estatístico de *Friedman 2-way ANOVA*. Este teste é utilizado para testar as diferenças entre grupos, em momentos diferentes e quando a variável dependente medida é ordinal. Procuramos saber qual é o fator mais valorizado pelos docentes da amostra. Em termos estatísticos, as metodologias ativas (2,40) obtêm uma média mais elevada, comparativamente, às metodologias diretas (1,10). A ordem média mais elevada é obtida pelo valor dos conhecimentos (2,50). O Qui-quadrado apresenta o valor de $X^2 = 523,46$ com 2 graus de liberdade e uma significância associada inferior a ,001. A estatística de teste demonstra que as diferenças encontradas entre os três fatores são estatisticamente significativas, sendo que a valorização das Metodologias Ativas e do Valor do conhecimento está significativamente distanciada da valorização das Metodologias Diretas. A hipótese nula é rejeitada. A hipótese alternativa número trinta foi aceite. (figuras 1 e 2; Apêndices XV e XVI)

Figura 1- Teste estatístico de *Friedman*.
 Comparação por Pares

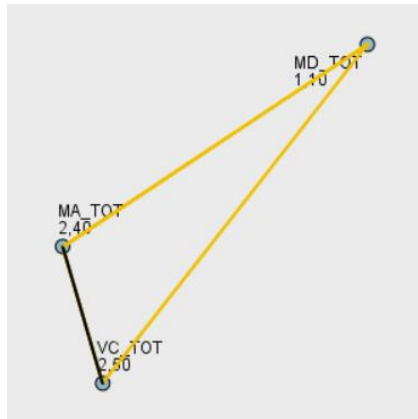


Figura 2- Teste estatístico de *Friedman* Teste de Hipóteses

Sample1-Sample2	Test Statistic	Std. Error	Std. Test Statistic	Sig.	Adj.Sig.
MD_TOT-MA_TOT	-1,296	,069	-18,799	,000	,000
MD_TOT-VC_TOT	-1,394	,069	-20,229	,000	,000
MA_TOT-VC_TOT	-,099	,069	-1,430	,153	,458

Conclusão do capítulo

No ano letivo de 2017-18 iniciámos a construção e validação inicial do instrumento de recolha de dados do estudo quantitativo: o questionário, de 46 itens, com escala de *Likert*, com um índice de consistência interna medido pelo *alfa de Cronbach* de 0,89 sendo que o estudo piloto realizado com uma amostra constituída por 54 participantes permitiu conhecer algumas das perceções docentes sobre métodos de ensino-aprendizagem e confirmou a clareza dos itens e escala de resposta utilizada. O estudo principal foi realizado com 421 participantes. Para resumir a informação presente nas variáveis originais, em componentes principais, usou-se uma análise fatorial. Esta mostrou que três componentes obedecem ao critério da raiz latente, explicando, respetivamente, 28,6%, 42,5% e 49,4% da variância total acumulada. A consistência interna de cada componente medida pelo *alfa de Cronbach* foi considerada boa apresentando para o total de itens (23) o valor de 0,88 e foi possível evidenciar uma estrutura multifatorial em três componentes, explicativas de 49,4% da variância total, intitulados: Metodologias Diretivas, Metodologias Ativas e Valor do Conhecimento. Nos resultados do *T-Test* para amostras independentes destaca-se, como resultados estatisticamente significativos, o facto dos professores licenciados valorizarem mais as metodologias diretivas, comparativamente aos professores com estudos pós-licenciatura (Habilitações Académicas); os professores com formação contínua em *Novas Tecnologias* valorizam mais as metodologias ativas, comparativamente aos professores com outro tipo de formação (Formação Contínua); os professores com formação contínua em “Ciências da Documentação/Bibliotecas” valorizam menos as metodologias diretivas, comparativamente aos professores com outro tipo de formação (Formação Contínua); os professores com formação contínua em “Administração/Gestão” valorizam menos as metodologias diretivas, comparativamente aos professores com outro tipo de formação (Formação Contínua); os professores Contratados e de quadros de Zona Pedagógica valorizam mais as metodologias diretivas, em relação aos professores de Escola e de quadros de Agrupamento (Vínculo Profissional); os professores que lecionam o sétimo ano valorizam mais as metodologias diretivas, comparativamente aos docentes que lecionam outros níveis de ensino (Níveis de Escolaridade); os docentes que lecionam o nono ano valorizam menos as metodologias ativas comparativamente aos professores que lecionam outros níveis de ensino (Níveis de Escolaridade); os professores com tempo de serviço entre 1 a 23 anos valorizam mais as metodologias diretivas, comparativamente, aos professores com tempo de serviço entre 24 a 42 anos (Tempo de Serviço); os docentes do Norte valorizaram menos as metodologias diretivas, comparativamente aos das regiões autónomas dos Açores e da Madeira (Região da Escola); os docentes do Norte valorizam menos as metodologias diretivas, comparativamente aos docentes das outras zonas do país (Região da Escola).

A análise da variância e comparação entre as três dimensões do questionário (Friedman 2-way ANOVA) revelou que, em termos estatísticos, as metodologias ativas (MA; 2,40) obtêm uma média mais elevada, comparativamente às metodologias diretivas (MD; 1,10). A ordem média mais elevada é obtida pelo valor dos conhecimentos (VC; 2,50). As diferenças encontradas foram estatisticamente significativas entre as Metodologias Ativas e as Metodologias Diretivas e entre o Valor do Conhecimento e as Metodologias Diretivas, significando que os docentes estudados valorizam mais as metodologias ativas e o valor do conhecimento em comparação com as metodologias diretivas.

Introdução

O capítulo apresenta um estudo de caso realizado com professores de História dos ensinos básico e secundário. O método de investigação escolhido procurou analisar com detalhe dois casos e toda a sua complexidade em contexto real. Os estudos qualitativos, no entender de Bogdan e Biklen (2006), ao privilegiarem um contato direto com o ambiente natural dos participantes garantem a validade dos seus resultados. O estudo de caso é um dos métodos de investigação qualitativa que permite um conhecimento em profundidade do fenómeno em estudo. Com este objetivo optou-se por uma abordagem global e, tanto quanto possível, completa e coerente do objeto de estudo (Ponte, 1994). Esta perspetiva pragmática veio acrescentar novos elementos ao fenómeno investigado na fase quantitativa enriquecendo o seu conhecimento coletivo. De acordo com Coutinho (2015, p.334) “o estudo de caso é um dos referenciais metodológicos com maiores potencialidades para o estudo da diversidade de problemáticas que se colocam ao cientista social.” Numa investigação procura-se assegurar que os métodos e técnicas de levantamento de dados apreendam a informação julgada necessária e pertinente. Os estudos de caso permitem a recolha de múltiplas e variadas fontes de evidência (Yin, 2010). A finalidade deste tipo de pesquisa é a compreensão dos fenómenos em estudo, ou seja, do caso, no seu todo. Por isso, esta estratégia metodológica foi a que melhor se adequou aos objetivos desta segunda fase da dissertação.

Apresentamos nesta introdução a definição do caso fazendo a sua articulação com o problema e objetivos da presente investigação. O estudo de caso integra-se em planos de pesquisa em que se configura o problema de investigação numa lógica de compreensão do significado das ações humanas e dos fenómenos sociais (Coutinho, 2015). Essa foi a orientação metodológica desta fase da investigação. O estudo de natureza descritiva com uma abordagem qualitativa partiu de dois casos, dois professores, identificados como sendo defensores respetivamente de metodologias mais construtivistas e mais diretivas. O plano de investigação teve por principal objetivo confirmar se as opiniões iniciais defendidas pelos docentes correspondiam aos seus atuais discursos e práticas. Deste modo, o critério de base subjacente à escolha destes dois casos específicos fundamentou-se nas posições públicas dos dois professores sobre o processo de ensino-aprendizagem. Por outro lado, constituíram também objetivos desta fase da investigação saber-se o que consideram os dois docentes como influências determinantes das suas práticas profissionais, qual a sua opinião sobre a importância do conhecimento no processo de ensino-aprendizagem, como estruturam a planificação das suas aulas, como percecionam a melhor forma de ensinar e de aprender, o que pensam sobre o lugar da História no currículo atual e acerca dos métodos pedagógicos, em geral. Para se atingirem os objetivos referenciados estruturou-se esta segunda fase em dois momentos distintos. Numa primeira etapa realizámos uma observação *naturalista* de aulas, seguindo-se uma segunda etapa onde se procedeu a um estudo através de inquérito por entrevista.

No primeiro momento, através de um desenho de investigação *naturalista*, observou-se o modo como os métodos de ensino-aprendizagem são operacionalizados pelos dois professores na sala de aula. As suas práticas pedagógicas foram inscritas em grelhas de observação *naturalista*. No processo, para além da investigadora, colaboraram quatro docentes observadores que registaram a ação dos professores e dos alunos, em duas turmas do 9.º ano de escolaridade. Num segundo momento efetuaram-se entrevistas com os dois professores observados anteriormente, registando-se as suas respostas a perguntas definidas através de guião semiestruturado. As entrevistas foram audiogravadas e conduzidas pela investigadora.

A observação de aulas e as entrevistas ocorreram nas escolas dos docentes, localizadas na região centro, durante o ano letivo de 2018-2019. Os instrumentos de recolha de dados utilizados nas duas etapas foram construídos no âmbito deste estudo, sendo, previamente, avaliados por especialistas em educação da Universidade de Coimbra. A grelha de observação *naturalista* foi adaptada de outras existentes e comumente utilizadas em diversas investigações, em contexto educacional. As entrevistas semiestruturadas foram orientadas através de guião, construído de acordo com os objetivos da investigação, seguindo-se a transcrição e codificação dos dados. A análise de conteúdo dos dados empíricos recolhidas nas duas etapas constituiu o *corpus* documental desta fase de investigação qualitativa. Antes da aplicação dos referidos instrumentos (grelha de observação *naturalista* e guião de entrevista) foram obtidos os consentimentos informados dos encarregados de educação dos alunos e dos dois professores em investigação. Foram, também, recolhidas as autorizações das demais entidades envolvidas, nomeadamente, as escolas participantes e a DGEEC.MEC. Esta última instituição através do sistema de monitorização de inquéritos em meio escolar. Para esta entidade foram enviados os documentos elaborados no âmbito da investigação, bem como, a declaração das orientadoras a validar a sua relevância. O pedido de autorização ficou registado com o número 0633400001 tendo sido aprovado em novembro de 2018. (Apêndices III, IV, V, VI, VII)

Nos subcapítulos seguintes referenciam-se os participantes, os instrumentos utilizados para a recolha da informação pretendida e os procedimentos inerentes a esse mesmo processo. Por último, será feita a análise dos dados, a interpretação e síntese dos resultados obtidos.

5.1. Observação de Aulas – 2 casos

5.1.1. Participantes

O perfil socioprofissional dos dois docentes foi conhecido através das entrevistas individuais realizadas no final do ano letivo. O professor (A) apresenta uma licenciatura em História, por uma Faculdade de Letras de uma Universidade portuguesa. No que se refere à sua

situação profissional é um docente de Quadro de Agrupamento, com trinta e três anos de serviço, distribuídos por seis anos antes da profissionalização e vinte e sete anos após a mesma. A sua profissionalização foi realizada em serviço pela Universidade Aberta. No ano letivo de 2018-2019 lecionava História em seis turmas dos ensinos básico e secundário. Ao longo da carreira desempenhou funções inerentes ao desempenho de cargos de coordenação do departamento de Ciências Sociais e Humanas, coordenação da área disciplinar de História, Direção de Turma, membro do Conselho Pedagógico e membro da Secção de Avaliação. Os cargos referenciados são exercidos no ano em estudo com exceção da Direção de Turma.

O professor (B) apresenta uma licenciatura em História e uma Pós-graduação em Ciências de Educação, especialidade em Supervisão e Ensino, respetivamente, pelas Faculdades de Letras e de Ciências de Educação, de uma Universidade portuguesa. No que se refere à sua situação profissional é docente de Quadro de Agrupamento com quarenta e um anos de serviço, repartidos por oito anos antes da profissionalização e trinta e três anos após a mesma. A sua profissionalização foi efetuada em serviço, tendo frequentado a parte curricular numa Escola Superior de Educação e realizado o estágio pedagógico na escola de colocação da altura. No ano letivo de 2018-2019 lecionava História em três turmas dos ensinos básico e secundário e integrava a equipa de auto-avaliação da escola. Ao longo da carreira desempenhou funções inerentes ao desempenho de cargos de coordenação do departamento de Ciências Sociais e Humanas, coordenação da área disciplinar de História, Direção de Turma, membro do Conselho Pedagógico e membro da Secção de Avaliação. Assegurou, igualmente, a orientação de Estágios Pedagógicos e a lecionação de temáticas no âmbito da Formação Contínua.

Como referido acima, os dois docentes foram escolhidos para este estudo com base num critério específico. Numa escola um dos professores desenvolve o processo de ensino-aprendizagem utilizando mais metodologias de ensino explícito e na outra escola, o outro professor recorre mais vezes a metodologias de descoberta. Estas posições são públicas. Um dos docentes assume-se como mais diretivo num *blogue* onde publica regularmente artigos sobre educação, a escola e os professores. O outro docente assume-se como mais construtivista em comunicações e formações que tem vindo a realizar. As posições dos dois professores são reconhecidas pelos seus pares e refletem-se supostamente nas suas práticas letivas. Os dois docentes foram escolhidos atendendo a este critério e ao seu currículo académico-profissional. Ambos são detentores de grande experiência no ensino, apresentando como já referenciado trinta e três anos e quarenta e um anos, respetivamente, de serviço efetivo.

Para além dos professores, foram também participantes do estudo alunos de duas turmas do nono ano de escolaridade. As turmas foram selecionadas por constituírem um ano de lecionação comum ao horário dos dois docentes. Os dados recolhidos foram mantidos anónimos e confidenciais atribuindo-se a cada professor um código de identificação (CI): professor (A) e

professor (B). Este código foi usado em todos os momentos do estudo. Os nomes dos alunos foram alterados mantendo-se anónima a sua participação. O conhecimento socio-académico das turmas foi aferido através de um documento de caracterização, gerado pelo programa escolar INOVAR para o ano letivo de 2018-19. Do mesmo constavam os seguintes dados: idade dos alunos, sexo, retenções, medidas de suporte à aprendizagem e inclusão; idade dos pais, habilitações académicas e situação profissional. De acordo com estes dados, a turma do professor (A) foi constituída por dezoito alunos, nove rapazes e nove raparigas, com uma média de 13,8 de idades. Um aluno apresentava uma retenção no quarto ano e dois outros uma retenção no quinto ano. Três alunos beneficiavam de medidas educativas universais e seletivas ao abrigo do artigo 9.º, do decreto-lei 54, de 2018. A idade dos pais variava entre os trinta e oito e os cinquenta e seis anos de idade. No que se refere à sua formação académica, dezoito pais detinham habilitações ao nível do ensino básico e doze, do ensino secundário. No ensino superior registavam-se cinco licenciaturas e um mestrado. Todos exerciam as suas respetivas profissões, com exceção, de um pai e uma mãe que se encontravam em situação de desemprego. A turma do professor (B) foi constituída por catorze alunos, doze raparigas e dois rapazes, com uma média de 13,7 de idades. Nenhum aluno apresentava retenções no seu percurso escolar. Dois alunos beneficiavam de medidas educativas universais e seletivas ao abrigo do artigo 9.º, do decreto-lei 54, de 2018. A idade dos pais variava entre os quarenta e os cinquenta e cinco anos de idade. No que se refere à sua formação académica, catorze pais detinham uma licenciatura, quatro terminaram o ensino secundário e dez assinalaram uma formação académica desconhecida. Em termos profissionais, dezoito pais trabalhavam por conta de outrem e dez apresentavam uma situação desconhecida.

De acordo com os dados verifica-se que as duas turmas apresentam diferenças relativamente ao número de alunos. A turma (A) é constituída por mais alunos (dezoito) e existe maior número de retenções (três). A turma (B) tem menos alunos (catorze) e não apresenta retenções. As turmas mostraram-se equivalentes na média de idades dos alunos, ou seja, de catorze anos. Igualmente existe paridade no número de alunos com medidas universais e seletivas. Três na turma (A) e dois na turma (B). O número de rapazes é inferior ao das raparigas nas duas turmas, mas de modo mais evidente na turma (B). Nesta última existem doze raparigas e dois rapazes. A média das idades dos pais é semelhante nas duas turmas, bem como, o número de pais com habilitações de nível secundário e superior. A turma (B) apresenta maior número de pais com licenciatura (catorze), comparativamente, à turma (A) que apresenta menos (seis).

Todos os dados recolhidos sobre os professores e os alunos, tendo apenas valor coletivo, foram usados, exclusivamente, no âmbito do presente estudo. A sua eliminação e destruição será feita após defesa da presente dissertação e de acordo com os requisitos éticos e legais aplicáveis, com especial consideração pelos princípios gerais de confidencialidade, proteção e segurança dos referidos participantes.

5.1.2. Procedimento

Fase de Constituição dos casos

A interação com os participantes pretendeu-se natural, não intrusiva e não ameaçadora, como aconselham Bogdam e Biklen (2006). No primeiro momento, o estudo partindo de um desenho de investigação de tipo *naturalista* com grupo de critério (Tuckman, 2012), procurou analisar o modo como os procedimentos de instrução explícita e ensino por descoberta são aplicados na sala de aula. Os dois professores aceitaram colaborar no estudo em julho de 2018. Os contatos da investigadora com as escolas participantes e os seus membros da Direção foram iniciados em setembro do mesmo ano. Em reunião agendada para o efeito foram entregues documentos com informações sobre o estudo e os consentimentos informados para os professores e encarregados de educação. A investigadora solicitou, também, a participação dos docentes observadores no estudo. Ambos os estabelecimentos de ensino corresponderam ao solicitado, aceitando colaborar na investigação. As referidas observações decorreram no segundo período, do ano letivo de 2018-2019. Os processos de ensino-aprendizagem foram alvo de observação e análise apenas para efeitos da sua caracterização. Não houve lugar para qualquer manipulação ou modificação intencional das atividades pedagógicas por parte da investigadora, ou seja, elas foram desenvolvidas de acordo com prática docente habitual.

Os dados foram recolhidos pela investigadora e quatro outros docentes dos ensinos básico e secundário que assistiram às aulas das turmas em estudo e registaram o comportamento dos sujeitos (professores e alunos), em grelhas de observação *naturalista*. Na escola do professor (A) participaram no estudo três docentes. Estes foram identificados como observadores números 1, 2 e 3. Na escola do professor (B) colaborou na investigação, um docente. Este foi identificado como observador número 4. A investigadora foi identificada como observador número 5. Na primeira aula, os professores (A, B) justificaram a presença dos observadores, ao fundo da sala, devido a um estudo de Doutoramento sobre metodologias de ensino-aprendizagem. As observações foram realizadas durante cinco tempos letivos de noventa minutos e cada um destes blocos contou com a presença de dois observadores. Estes registaram todos os acontecimentos considerados pertinentes para a investigação. Pelo protocolo aplicado os observadores mantiveram-se em silêncio durante a realização das atividades letivas, registando-se uma mínima perturbação devido à sua presença. No início do protocolo de observações é normal a existência de alguma perturbação das atividades regulares devido à presença de elementos estranhos à aula, mas depois os alunos e professores familiarizam-se com eles, deixando esta estranheza de ter lugar reduzindo-se o seu efeito enviesador. No fim de cada observação os registos foram transcritos pela investigadora. Seguiu-se uma criteriosa verificação empírica destes dados, a sua codificação e a análise de conteúdo.

5.1.3. Instrumento

No primeiro momento do estudo correspondente à observação de aulas, os dados foram recolhidos pela investigadora e os quatro docentes acima referenciados que assistiram às aulas das turmas em análise e registaram a ação dos sujeitos (professores e alunos) numa grelha de observação *naturalista*. Neste instrumento efetuaram-se os registos considerados pertinentes para o estudo em causa. A grelha de observação de aula foi adaptada de Albano Estrela (1994), sendo elaborados cinco modelos prévios, de acordo com os exemplos propostos pelo referido investigador. Os modelos foram avaliados por juízes externos especialistas em Ciências de Educação, tendo-se optado por um instrumento de registo que apresenta dois domínios: o científico e o pedagógico. O seu preenchimento inicia-se com a identificação da escola (A, B), do professor (A, B), do número de alunos e do tempo de aula. O instrumento utilizado pela investigadora inclui, também, o tempo de aprendizagem. O domínio científico abrange os registos relativos ao *Programa* do 9.º ano de escolaridade e demais normativos à data em vigor: *Metas Curriculares* - domínio, tema, objetivos, descritores de desempenho dos alunos e *Aprendizagens Essenciais* - descritores do *Perfil do Aluno*. O domínio pedagógico contempla o registo dos tempos de aula e dois parâmetros de análise - as metodologias ativas, centradas nos alunos e, as metodologias diretivas, focadas no professor. Nestes parâmetros do instrumento especificaram-se as ações dos alunos e do respetivo professor durante o processo de ensino-aprendizagem. Sublinhe-se que de acordo com um protocolo naturalista, não se partiu para estes registos com uma visão predeterminada da realidade a estudar, pautando-se as observações pela imparcialidade em relação ao observado. Os registos foram feitos em suporte escrito. O modelo foi aplicado pelos 5 observadores. Terminada a recolha de dados seguiu-se a sua transcrição através de processador de texto pela investigadora.

Após a análise empírica criteriosa dos registos de observação transcritos, procedeu-se à categorização, codificação e análise de conteúdo dos dados. Os instrumentos utilizados foram elaborados especificamente no âmbito da investigação. Previamente ensaiaram-se diferentes modelos utilizando-se exemplos da literatura da especialidade. Os instrumentos construídos foram avaliados por dois juízes externos especialistas em Ciências de Educação procedendo-se ao seu refinamento. A principal preocupação foi o uso rigoroso da terminologia. No fim deste processo foram organizados três sistemas de categorização diferenciados:

- 1) considerou-se a aula como um todo em função das categorias: “exposição, prática, colaboração, discussão e produção”;
- 2) considerou-se o ensino-aprendizagem no início, desenvolvimento e conclusão da aula;

3) considerou-se a aula em função das categorias: “metodologias diretivas e metodologias ativas”, tendo-se em conta, as subcategorias: “organização/gestão”, “experiências de aprendizagem” e “interações” dos protagonistas.

A informação recolhida foi categorizada de acordo com os sistemas referenciados, em três grelhas de codificação, por cada aula de noventa minutos observada. O primeiro instrumento de categorização (1) permitiu a análise da aula em função de domínios específicos de ensino-aprendizagem. Estes domínios constituíram as categorias acima referenciadas (exposição, prática, colaboração, discussão e produção). Da grelha constavam ainda a indicação do tempo despendido em cada domínio, os respetivos descritores operativos da ação de alunos e professores e as áreas de competências alcançadas. No instrumento de categorização (2) seguinte analisou-se o processo de ensino-aprendizagem através de um cronograma temporal. Neste instrumento identificaram-se os principais momentos da aula nas suas fases de início, desenvolvimento e conclusão. O terceiro instrumento de categorização (3) analisou a aula em função das categorias: “Metodologias Diretivas e Metodologias Ativas”, tendo-se em conta, as subcategorias: “organização/gestão”, “experiências de aprendizagem” e “interações” dos protagonistas (discursos, tempos, práticas e saberes). Da grelha constavam ainda a indicação do tempo despendido em cada domínio, os respetivos descritores operativos da ação de alunos e professores e as áreas de competências alcançadas. (Apêndices VIII, IX, X, XI, XII; XV a XXIII)

No subcapítulo seguinte apresentam-se de modo pormenorizado estes resultados. Identificámos as metodologias de ensino-aprendizagem mais utilizadas pelos dois professores, confirmando-se ou não a correspondência entre as suas posições iniciais e as suas práticas letivas atuais.

5.1.4. Análise e interpretação dos resultados

Com os resultados obtidos através da categorização e codificação e tendo-se por diretriz a problematização e objetivos da investigação, procedemos a uma análise de conteúdo das subcategorias: “Organização/Gestão”, “Experiências de Aprendizagem” e “Interações” entre os protagonistas. A análise foi contextualizada pelo mesmo padrão temporal das aulas - início, desenvolvimento e conclusão dos trabalhos, num tempo total de 90 minutos. Não se considerou relevante apresentar exaustivamente os dados registados nas grelhas de observação, referenciando-se os necessários (no máximo quatro exemplos) para fundamentar de modo rigoroso as análises efetuadas e a interpretação de resultados.

Apresenta-se de seguida a análise de conteúdo do *corpus documental* das observações.

Professor (A)

“Organização/Gestão”

No que se refere à subcategoria “Organização/Gestão” da aula, o espaço organiza-se em filas de quatro mesas de dois lugares, num total de doze, dispostas em três linhas verticais. A organização favoreceu o protagonismo docente. A sala apresenta recursos multimédia. O docente, habitualmente, posicionou-se na secretária junto ao *PC* (lado esquerdo), ou próximo do quadro (centro). A sua movimentação pela sala ocorreu durante os momentos de registo escrito pelos alunos (síntese conceptual) e de trabalho individual ou colaborativo (Pares). Os alunos ocuparam os mesmos lugares registando-se alterações quando visualizaram filmes ou realizaram trabalho colaborativo.

Todas as aulas têm subjacente uma planificação a longo prazo.

Fase Inicial. Experiências de Aprendizagem e Interações.

O primeiro momento da aula desenvolve-se num tempo aproximado de quinze minutos sob a orientação do professor. Apresentam-se exemplos de experiências de aprendizagem mais de ensino explícito. As atividades letivas são assinaladas pela indicação do número respetivo das lições e da respetiva data pelo professor. Todos os alunos procedem ao registo. O sumário será escrito no fim da aula. De seguida, iniciam-se as situações de ensino e aprendizagem com a abertura do Manual da disciplina. *Vamos trabalhar, abertura do Manual na página 151* (professor, aula 9). O Manual sendo um dos suportes do ensino, direciona a atenção dos alunos para as aprendizagens pretendidas. Por vezes, registou-se a apresentação dos conteúdos a tratar na aula. *Vamos continuar a matéria relativa à 2ª Guerra Mundial, Movimentos de Descolonização* (nova matéria) e *realizar uma Ficha de Revisão* (professor, aula 7). Ou: *Na aula de hoje e nas próximas vamos focar-nos na História de Portugal* (professor, aula 9).

Nesta fase inicial da aula avalia-se o nível de retenção do grupo-turma sobre a matéria, anteriormente, lecionada. *Vamos lembrar quando começou a 2ª Guerra e os países com Impérios Coloniais* (professor, aula 7). Ou: *Esta imagem já passou na aula. Qual o contexto em que foi apresentada?* (professor, aula 9). Por vezes, o professor é o responsável por essas mesmas revisões. *Começamos a falar já sobre a 2ª Guerra Mundial e sobre o país que tinha registado ao longo da sua História muitas vitórias* (professor, aula 3). Ou: *O que falámos na última aula? falámos no mundo do após-guerra, na criação da ONU e do Estado de Israel* (professor, aula 5). Após as revisões prepara-se a leção de novos conteúdos. O professor através de uma exposição oral, segmentada, procura mobilizar os conhecimentos prévios dos alunos, ou seja, as aprendizagens já realizadas. *O que já sabem sobre a 2ª Guerra Mundial?* (professor, aula 1). Ou no tema do colonialismo pós-guerra: *Quais os países com Impérios Coloniais?* (professor, aula

7). Também ocorreram outras atividades, como por exemplo, a entrega e correção de Testes de Avaliação Sumativa. O professor procedeu a uma breve avaliação qualitativa e quantitativa, nalguns casos individual, dos referidos documentos (aula 1). A contextualização, a mobilização de conhecimentos e a síntese concetual implícitas na correção foram realizadas pelo professor, seguindo-se a sua entrega escrita aos alunos (aula 1). Também foram dadas indicações sobre a realização de Trabalhos de Casa e avaliado o seu cumprimento. Neste âmbito, o professor solicitou a correção de respostas, incompletas ou erradas, do Teste de Avaliação (aula 1); ou a elaboração e envio para a Plataforma *Moodle* de Trabalhos de Pesquisa (aula 5). O professor, em documento próprio, regista o cumprimento dos trabalhos de casa (aula 7); ou entrega e avalia individualmente trabalhos de pesquisa realizados pelos alunos (aula 9).

No que se refere a interações, as atividades iniciais foram pontuadas por um diálogo vertical orientado pelo docente, maioritariamente, não direcionado. A correção oral das questões do Teste foi feita através deste diálogo, direcionado e não direcionado, enquadrado por questões orientadoras sobre a matéria lecionada, concretizando-se uma revisão geral das aprendizagens. De acordo, com a menor ou maior complexidade das questões respondem, respetivamente, cinco a seis ou dois a três alunos. Nesta fase da aula as interações estabelecidas foram apoiadas em questões orientadoras, fechadas, de resposta curta. *Porque é que o fascismo é totalitário?* (professor, aula 1). As intervenções registadas pertenceram a dois ou três alunos. Sendo uma fase de recuperação de aprendizagens surgiram por vezes respostas em conjunto (coro). *O que representa esta imagem?* (professor, aula 5) *Destruições* (vários alunos, aula 5). Algumas respostas permitiram ao professor explicitar com maior pormenor os conteúdos. *Qual é a principal razão para os alemães não provocarem os ingleses diretamente?* (professor, aula 3) *A Inglaterra é uma ilha* (vários alunos, aula 3). *A situação geográfica da Inglaterra e o facto de ser uma ilha aumentava as dificuldades do confronto. A guerra vai ser no ar* (professor, aula 3). Os alunos também participam de modo espontâneo com comentários ou quando apresentam dúvidas. *Porque é que os alemães não utilizaram submarinos?* (aluno, aula 3) *Os submarinos eram bons para atacar barcos inimigos e não iniciar confrontos diretos* (professor, aula 3). Após os quinze minutos iniciais a aula entra na sua fase de desenvolvimento. (Apêndices IX, X, XI, XII, XIII)

Fase de desenvolvimento. Experiências de Aprendizagem e Interações.

A segunda fase da aula ocorre num tempo aproximado de sessenta minutos. Apresentam-se exemplos de experiências de aprendizagem em situações de ensino explícito e de descoberta. E de seguida, analisam-se as interações entre os seus protagonistas por serem transversais ao processo educativo.

Um primeiro grupo de recursos iconográficos e escritos estrutura um ensino mais diretivo, sendo utilizado para facilitar o processamento da informação e o desenvolvimento de

competências pelos alunos. Ilustrando o ensino de conhecimentos factuais e processuais sobre a segunda guerra mundial e o período pós-guerra, foram projetados por meios multimédia Mapas em diferentes aulas. Por exemplo, mapas representativos do *Expansionismo das Forças do Eixo* (aulas 1, 2). Ou da *Divisão da Europa pela Cortina de Ferro* (aula 5). Ou de *Diferenças na Organização Político-Económica do Mundo Bipolar* (aula 6). Ou da *Descolonização em África* (aula 7). Fotografias, Ilustrações Históricas, Cartazes, Quadros Informativos sobre este período foram igualmente projetados, constituindo exemplos dos recursos mais utilizados. A título de exemplo referem-se as fontes iconográficas sobre as *Destruições provocadas pela Guerra* (aula 3). Ou o *Cartaz americano sobre a afirmação das duas superpotências no mundo do após-guerra* (aula 5). Ou as *Fotografias de Américo Tomás e de Humberto Delgado* (aula 10). Ou o quadro com os *Resultados das eleições presidenciais portuguesas de 1958* (aula 10).

Os documentos disponíveis no Manual foram outro dos recursos educativos, sendo utilizados como suporte iconográfico e escrito de uma instrução explícita. Por exemplo, os Mapas: *A Guerra na Europa de 1939 a 1941*, p.123, (aula 1). As Fotografias: *Trabalhadores do Leste da Europa transferidos para a Alemanha*, p.125, (aula 4). As Ilustrações e os Quadros Concetuais: *Modelos Políticos e Económicos dos EUA e da URSS*, p.143, (aula 5). Os Cartazes, como o *Cartaz Antiamericano* (francês de 1952) sobre o imperialismo e a exploração capitalista dos EUA, p.145, (aula 6). As Fontes Escritas: *Carta do Atlântico*, p.155, (aula 7). Alguns destes documentos foram projetados, como o *Discurso de Winston Churchill após o fim da Guerra* (aula 5). A fonte escrita em exploração pressupõe a leitura em voz alta. A atividade é apreciada pela generalidade dos alunos. A análise de Cronologias também foi feita através do Manual: *Pactos militares e grandes ofensivas da Alemanha, Itália e Japão (1936-1941)* p.123, (aula 1).

A definição de Termos/Conceitos é uma das etapas da compreensão. Por isso, os alunos fizeram alguns registos escritos, como por exemplo, o significado de *COMECON* (aula 5). Ou de *Democracia Parlamentar* (aula 6). Ou de *Descolonização* (aula 7). Ou de *Autodeterminação* (aula 7). Em diferentes momentos da aula os alunos também registaram Sínteses Factuais explicitadas pelo professor para sistematização de conteúdos. Apresentam-se os seguintes exemplos: *Factos representativos dos movimentos expansionistas das forças do Eixo* (1.º e 2.º registos, aula 1). Ou *A resistência inglesa ao avanço alemão* (1.º e 2.º registos, aula 3). Ou *Factos representativos da segunda fase da guerra* (3º registo, aula 3). Ou, *As características ideológicas, económicas, militares do Bloco Ocidental e do Bloco de Leste* (1.º e 2.º registos, aula 6).

Um segundo grupo de recursos estrutura um ensino mais pela descoberta, percecionando-se melhor o desempenho dos alunos. Referimo-nos à exploração de fontes audiovisuais, como por exemplo, os Documentários: *o Ataque aéreo alemão a Londres e A visita de Churchill às vítimas* (aula 3); ou a *Segunda fase da Guerra, Frente Oriental* (aula 3); ou a *Campanha eleitoral de Humberto Delgado* (aula 10); ou o *Desvio do paquete Santa Maria* (aula 10). E também a

exploração de Imagens Animadas, como por exemplo, o *Expansionismo das Forças do Eixo* (aula 2). O mesmo acontece com as ligações Passado-Presente que desencadeiam um maior número de intervenções dos alunos. Como a utilizada na análise do conceito de resistência passiva com Gandhi. *Os protestos dos coletes amarelos e a violência atual em França* (professor, aula 7). Ou em acontecimentos do pós-guerra: *Nos últimos tempos, tem circulado nos meios de comunicação referências ao fim da segunda Guerra, devido à morte do marinheiro da famosa fotografia, O beijo* (professor, aula 9). Ou sobre a ditadura salazarista: *Hoje podemos ouvir a nossa voz, nomeadamente nas redes sociais. Nesta altura as redes sociais (conversas no Café) eram controladas. Nos Cafés podiam estar informadores da PIDE* (professor, aula 10). Ou sobre as eleições “livres” na ditadura salazarista. *Para haver eleições, o que é preciso fazer?* (professor, aula 9). *Uma lista* (aluno, aula 9). A exploração de Fontes Primárias é também um dos recursos de um ensino pela descoberta. Por exemplo, a citação de frases célebres, como a de Churchill na Câmara dos Comuns, em agosto de 1940. *Nunca tantos deveram tanto a tão poucos* (aula 3). O mesmo acontece com as Analogias: *A invasão da URSS em 1941 apanha Estaline desprevenido, mas o rigoroso inverno faz recuar os alemães. Semelhante situação passou em 1812 Napoleão quando invadiu o império Russo* (aula 4). E com a utilização da Multiperspectiva, por exemplo, através da comparação de cartazes com mensagens antagónicas projetados em *PowerPoint* ou visualizados no Manual, p.145, (aula 6). Uma outra estratégia ativa de aprendizagem foi o Trabalho Individual, praticado num tempo aproximado de 8 minutos através da resolução de uma questão-problema (prática independente): *Quais as características ideológicas, económicas, militares do Bloco Ocidental e do Bloco de Leste* (aula 6).

As experiências de aprendizagem têm subjacentes numerosas interações entre os seus protagonistas. Estas caracterizaram-se pela frequência elevada de questões orientadoras fechadas, não direcionadas, colocadas pelo professor. *Em que consistiu o expansionismo das forças do Eixo?* (aula 1). Ou: *Quem domina para além da Cortina de Ferro?* (aula 5). Ou: *A Democracia Popular tem um problema. Qual era o problema?* (aula 6). Ou na Carta do Atlântico: *O que se defende neste documento?* (aula 7). E, também, questões direcionadas colocadas pelo professor como: *Filipe quais foram as primeiras anexações territoriais?* (aula 1) Ou *Matilde, o que nos mostra o documento?* (aula 4) Ou *este cartaz reproduz a mesma ideia? O que achas Marcos? O que estás a ver?* (aula 6). Ou *Mauro, esta fotografia foi tirada na embaixada dos EUA em Lisboa. Porquê?* (aula 9).

A interação dos protagonistas caracterizou-se também por uma frequência relativa de questões orientadoras abertas, direcionadas e não direcionadas. Sobre as primeiras apresenta-se o seguinte exemplo: As manifestações de apoio à campanha eleitoral de Humberto Delgado *eram uma situação difícil para o regime. Porquê João?* (professor, aula 10). As questões orientadoras abertas não direcionadas foram formuladas em maior número. Na ausência de resposta o professor

procede à sua resolução. Sobre as batalhas aéreas da 2ª Guerra: *E as consequências da perda de pilotos e aviões?* (professor, aula 3). Silêncio (alunos, aula 3). *Investia-se em novos aviões, mas não em novos pilotos. Se morriam ou se eram feitos prisioneiros não existia tempo para uma nova formação* (professor, aula 3). Ou sobre a Guerra Fria: *Que poder as duas superpotências têm nas mãos?* (professor, aula 5). Silêncio (alunos, aula 5). *O poder de destruição. Numa Terceira Guerra não existiriam vencedores porque o mundo seria destruído* (professor, aula 5). Ou sobre a manifestação portuguesa após vitória dos EUA na Guerra: *Qual é o significado desta manifestação?* (professor, aula 9). Silêncio (alunos, aula 9). *No fim da Guerra, em Portugal vive-se em ditadura. As pessoas não se podem manifestar na rua, a PIDE não o permitia. As pessoas comemoram a vitória dos EUA e também passam uma mensagem. Pretendem a liberdade* (professor, aula 9).

A maioria das questões apresentou respostas curtas, de complemento ou dicotómicas facilitando-se a compreensão e retenção da informação. *Qual foi a importância da descoberta do radar?* (professor, aula 3) *O radar auxiliava na deteção dos aviões inimigos* (alunos, aula 3). Ou: *Quem controla a nova ordem mundial? Os EUA e ...?* (professor, aula 5) *URSS* (alunos, aula 5). Ou na análise da Carta do Atlântico: *Faz sentido terminar uma guerra e existirem povos oprimidos?* (professor, aula 7) *Não* (alunos, aula 7). As respostas dos alunos permitem por vezes uma maior explicitação e complexidade concetual. Na análise da “Resolução da ONU” de 16 de dezembro de 1952 partindo-se de uma questão: *O que se reconhece? O direito de (...)?* (professor, aula 7) *O direito de cada povo escolher o seu governo* (alunos, aula 7). O professor pormenoriza os conteúdos. *Com o Tratado do Atlântico Norte falou-se no direito à autodeterminação. Com as Nações Unidas falou-se mesmo na descolonização após a 2ª Guerra e no direito de cada povo escolher qual a forma de governação. Não são os portugueses a decidir pelos angolanos, nem os ingleses a decidir por outro povo. Cada povo deve ser dono do seu destino* (professor, aula 7). Ou: *Quem são as grandes potências pós-guerra?* (professor, aula 7) *EUA e URSS* (alunos, aula 7). O professor pormenoriza os conteúdos. *As consequências da guerra (perda de vidas, ruína económica) enfraqueceram as potências europeias. Não existiam condições para manter outras guerras e era melhor investir nos próprios países. Os países colonizadores já não eram os mais fortes. A Guerra Fria destacou a superioridade dos EUA e da URSS. Era também importante prosseguir com a independência para anexar os novos países independentes às respetivas áreas de influência. Existiam duas formas de fazer descolonização, a via pacífica ou a violenta* (professor, aula 7). Ou: *Um país que não aceitou a descolonização? Alguém sabe qual foi?* (professor, aula 7) *Portugal* (alunos, aula 7). O professor pormenoriza os conteúdos. *O movimento de descolonização gerou consenso e teve início na Ásia e depois, em África onde existiam muitas colónias de países europeus. Mas Portugal não aceitou a descolonização. Para Salazar a Pátria não se discute e não concordou com a independência* (professor, aula 7). Ou *O que Salazar teria*

de fazer? (professor, aula 9) *Dar liberdade* (alunos, aula 9). O professor pormenoriza os conteúdos. *Os portugueses também querem liberdade. Alguma coisa tem de mudar e por isso Salazar autorizou eleições livres. A estratégia de Salazar para conservar o poder foi a de anunciar eleições livres tal como tinha havido em Inglaterra pouco tempo antes permitindo que a oposição pudesse concorrer* (professor, aula 9).

As questões de maior complexidade nem sempre são respondidas. O professor fornece a resolução para que a informação seja rapidamente processada e retida. Na análise da fonte histórica: *Trabalhadores do Leste da Europa transferidos para a Alemanha* (Manual, p.125, aula 4), uma questão orientadora foi reiteradamente formulada pelo professor. *O que nos mostra o documento?* (aula 4). Silêncio (alunos, aula 4). O professor dá a resposta: *a necessidade de mão-de-obra para as fábricas alemãs de material de guerra* (professor, aula 4). Ou na definição de economia socialista, a questão orientadora *Não existe concorrência, nem iniciativa. Porquê?* (professor, aula 6) também foi seguida de silêncios. *Se não existir iniciativa privada acaba a desigualdade. Acabar com a desigualdade é o objetivo da economia socialista. Na economia capitalista todos têm a oportunidade de enriquecer. Existem pobres e ricos. Na sociedade socialista todos trabalham para o bem comum para que não existam desigualdades* (professor, aula 6). Ou sobre o conceito de resistência passiva com Gandhi. *As pessoas não podiam reagir com violência. Porquê?* (professor, aula 7). Os alunos não responderam. *A via da força leva sempre à perda da razão e da legalidade do protesto* (professor, aula 7). Ou após o documentário sobre a campanha eleitoral de Humberto Delgado. *O que existe de novo nesta campanha de Humberto Delgado?* (professor, aula 10). *Multidões. Multidões nas manifestações de apoio* (professor, aula 10). Nesta fase da aula as questões formuladas registaram, maioritariamente, respostas de dois a três alunos. À medida que se avançou nas unidades didáticas recuperaram-se as aprendizagens anteriores destacando-se as intervenções de cinco a seis alunos. *O que é a resistência passiva? Qual a vantagem da resistência passiva?* (Professor, aula 7) *Mostrar coragem, Força, vontade* (alunos, aula 7). Por vezes as respostas foram dadas em conjunto. *Fala cada um na sua vez* (professor, aula 3).

Uma outra forma de interação resultou de intervenções espontâneas. Estas surgiram devido, por exemplo, a uma necessidade de organização. *Qual o título a colocar no resumo escrito?* (aluno, aula 1) Ou: *É para passar?* (alunos, aulas 9 e 10). Ou: *Não existem exercícios sobre esta matéria?* (aluno, aula 10). Também foram expressão de dúvidas. No contexto da 2ª Guerra: *Qual foi a ajuda prestada pelos EUA aos países aliados?* (aluno, aula 5). Ou: *Essa barreira (Cortina de Ferro) ainda existe?* (aluno, aula 5). Ou: *Como podemos prever o ataque para fugir para os abrigos?* (aluno, aula 6). Ou: *Sobre as fraudes eleitorais durante a ditadura salazarista. Não existia ninguém que se opusesse?* (aluno, aula 9). As intervenções espontâneas aumentam quando a matéria mostrou proximidade com os contextos familiares dos alunos. Sobre a Guerra Colonial

Portuguesa: *O meu avô esteve na Guiné-Bissau*. Também se registou maior número de intervenções quando existiam aprendizagens prévias: *Lembro-me desta matéria do 6º ano*; ou: *Estudei esta matéria com a professora Laura* (alunos, aula 7). Algumas destas intervenções ocorrem em diálogo horizontal. *Existe uma base militar americana nos Açores?* (aluno, aula 6) *Sim, existe, estive a fazer um trabalho sobre esta matéria e verifiquei que sim* (aluno, aula 6) ou de situações descontextualizadas (aulas 1, 4). As interações entre os alunos aumentam de intensidade durante a visualização de imagens animadas (aula 2), documentários (aula 3), filmes (aula 4); durante a análise de temas de maior sensibilidade, como a vivência da guerra pelas crianças: *O perigo da invasão da Inglaterra e a necessidade de proteger as crianças*, levou à sua *evacuação para zonas rurais* (aula 3); em momentos de exploração de temas históricos e sua ligação à rotina dos alunos como a frequência de Redes Sociais (aula 10). E de uma forma geral registaram-se intervenções espontâneas a pontuar o discurso do professor em todas as aulas. Sobre o ataque do Japão à base naval de Pearl Harbor. *Surge o porta-aviões* (aluno, aula 4). Ou sobre o conceito de resistência passiva com Gandhi. *Como resistem os outros fartam-se e saem de lá* (aluno, aula 7). Ou sobre a vitória da Democracia no pós-guerra e a continuidade da ditadura. *Portugal continuava sem liberdade* (aluno, aula 9). Após os sessenta minutos desta fase a aula entra no seu último momento.

Fase de Conclusão. Experiências de Aprendizagem e Interações.

A aula é concluída num tempo final de 15 minutos. No que se refere a estratégias de aprendizagem aponta-se o recurso a um ensino mais explícito. Neste grupo destacam-se os momentos de exposição sintética, de 5 a 6 minutos, sem interrupção pelo professor. Estes são perceptíveis em algumas das intervenções espontâneas dos alunos: *Não existem exercícios sobre esta matéria?* (aluno, aula 10). A exposição docente é apoiada em recursos iconográficos e escritos visualizados através do programa *PowerPoint*. Através desta projeção multimédia analisam-se imagens, nomeadamente, de Mapas representativos *do Expansionismo Alemão*, (aula 2) ou alusivos à *Guerra Fria*, (aula 6); Fotografias e Ilustrações históricas das *Ofensivas militaristas da Alemanha*, (aula 2) ou de *Hitler em Paris* (aula 2); Cartazes como o *Cartaz alusivo à Guerra Fria*, (aula 6) ou ainda no contexto da crise de 1969, os cartazes expostos nas *Escadas Monumentais em Coimbra*, (aula 10). Utilizando-se o mesmo programa informático exploraram-se Fontes Escritas sobre a *Resistência inglesa ao expansionismo alemão*, (aula 2); ou sobre *Winston Churchill*, (aula 2); e sistematizaram-se conteúdos através de Sínteses Escritas, como por exemplo, *Tentativas de derrube do regime salazarista*, (aula 10); ou a *Denúncia internacional do Regime* (aula 10). Por vezes, dois registos nos últimos 15 minutos. *E para concluir vamos registar. Para concluir o último ponto. Registem para terminarmos* (professor, aula 10). Outro meio de sistematização foi assegurado pelas Sínteses Oraís do professor. *Vamos assentar ideias*

(professor, aula 6). Ou a propósito das características da Guerra Fria: *Outra ideia importante antes de terminarmos* (professor, aula 6).

Um outro grupo de recursos destaca um ensino mais pela descoberta. Neste sentido visualizou-se o Filme, *Inimigo às Portas*, (aula 4). A visualização foi precedida por orientações contextuais e repetição de conteúdos, para assegurar a compreensão da narrativa pelos alunos. O mesmo suporte foi dado no decorrer da sessão. O professor lembrou *O princípio do fim da hegemonia alemã na Europa oriental*, a *Batalha de Estalinegrado (1942-1943)*, *o ataque alemão e a destruição da cidade* (aula 4). A ligação passado-presente foi um recurso utilizado na análise do expansionismo alemão. *Paris, hoje, cheio de turistas a tirar fotografias no mesmo enquadramento da Torre Eiffel escolhido por Hitler, após a invasão da França* (professor, aula 2). E recorreu-se a curiosidades históricas. A propósito da origem do sinal gestual de vitória, evidente numa fotografia de Winston Churchill: *Os arqueiros ingleses, exímios lançadores de flechas, durante a guerra dos 100 anos quando capturados ficavam sem os dedos indicador e médio para evitar que disparassem outra vez* (professor, aula 2). Ou: *Na sessão de inauguração da Faculdade de Matemática de Coimbra, um estudante universitário (Presidente da Associação de Estudantes) dirige-se a Américo Tomaz e pede para intervir. O pedido foi recusado tendo-se dado a palavra ao Ministro das Obras Públicas. Os estudantes levantaram-se mostrando o seu descontentamento e vaiando a comitiva na saída da sessão. Nos dias seguintes sucederam-se manifestações estudantis que foram reprimidas* (professor, aula 10); ou na sequência da crise académica: *Os estudantes esfregavam com sabão as calçadas dificultando a passagem dos cavalos da Guarda Republicana* (professor, aula 10).

Nesta fase também se recorreu à prática independente. A atividade foi desenvolvida em trabalho colaborativo (Pares) como preparação para um Teste de Avaliação Sumativo (aula 8). Os alunos resolveram questões de resposta direta em uma Ficha de Avaliação Formativa. No verso do documento encontrava-se o resumo dos conteúdos programáticos e a matriz do Teste Sumativo. A tarefa foi apoiada pelas informações contextuais do Manual. E foi orientada pelo professor através de exposição prévia, de esclarecimento de dúvidas, da correção e avaliação das respostas. O professor aproveitou algumas das questões para revisão de conteúdos proporcionando situações de ensino individualizado. *Vamos lembrar*; ou: *Vamos lá escrever*; ou: *Como vai o vosso grupo?* (professor, aula 8). As atividades foram seguidas de correção (*feedback*). A tarefa também foi operacionalizada como um trabalho escrito individual porque alguns alunos preferiram trabalhar sozinhos.

De seguida, apresentam-se alguns exemplos de interação entre os protagonistas. Esta caracterizou-se pela frequência de questões orientadoras, maioritariamente, não direcionadas e de resposta fechada. *O que é a Guerra Fria?* (professor, aula 6); *com esta capacidade de destruição seria possível aos EUA e à URSS enfrentarem-se numa guerra?* (professor, aula 6); ou *O que se*

lê no cartaz? (professor, aula 10). Após esta formulação registaram-se respostas dicotómicas, curtas ou de completamento, de dois a três alunos. A interação também resultou de questões de resposta aberta. *Qual era a ameaça sentida pelos estudantes universitários?* (professor, aula 10); ou: *Alguém sabe o que é o Luto Académico?* (professor, aula 10); ou: *Os alunos deixaram a vida académica e não vestiam o traje tradicional. Porquê o fizeram?* (professor, aula 10). A partir das respostas ou dos silêncios dos alunos explicitaram-se com maior pormenor os conteúdos. Sobre uma possível guerra entre os EUA e a URSS: *Uma guerra Mundial não, mas as duas potências enfrentaram-se em guerras mais pequenas. Os países da NATO e do Pacto de Varsóvia nunca se vão enfrentar de forma direta, mas através de vários conflitos locais e regionais. Muitas guerras que ocorrem durante a Guerra Fria são uma forma de disputa entre a URSS e os EUA. Exemplo de Angola e do apoio da URSS e dos EUA às forças em confronto. Vamos ver na próxima aula. Não temos tempo. As várias guerras são alimentadas pelas várias potências* (professor, aula 6); ou: *Para invadir a Inglaterra o que os alemães precisavam de fazer?* (professor, aula 8). Silêncios (alunos, aula 8). *Os alemães precisavam de atacar pelos ares. A batalha da Inglaterra consistiu no bombardeamento do território inglês pelos alemães* (professor, aula 8). A interação também foi estabelecida nos momentos de *Feedback* do professor. Situações ocorridas durante a realização de trabalho colaborativo, em momentos de esclarecimento de dúvidas, de correção e de avaliação de respostas. *Veja se está bem;* ou: *Venha ver se está bem* (alunos, aula 8). *Muito bem* (professor, aula 8) ou: *Vamos lembrar* (professor, aula 8); ou: *É isso. Está bem* (professor, aula 8). Também se registaram as interações resultantes de intervenções espontâneas. Para questões e comentários sobre o filme *Inimigos às Portas* (aula 4), para esclarecimento de dúvidas sobre a matéria em estudo (aula 6); apoio na resolução da Ficha de Trabalho (alunos, aula 8); ou devido a necessidade de estruturação. *Vamos escrever o Sumário?* (aluno, aula 6). O registo do sumário ditou o *términus* das atividades letivas.

No capítulo seguinte será feita a discussão dos resultados desta análise de conteúdo. As aulas codificadas destacaram a utilização de metodologias de instrução explícita e por descoberta. Porém, o professor (A) parece apresentar uma tendência de valorização de um ensino mais explícito. Um ensino apoiado em recursos diversificados com destaque para os meios multimédia. A tendência é visível nos três momentos temporais da aula.

De seguida apresenta-se a análise de conteúdo das aulas observadas do professor (B).

Professor (B)

“Organização/Gestão”

Após a análise empírica criteriosa dos registos de observação do professor (B), procedeu-se à categorização, codificação e análise de conteúdo dos dados. Nas aulas iniciais (1 a 4), no que

se refere à subcategoria “Organização/Gestão”, o espaço organizou-se em filas de oito mesas individuais contínuas, num total de vinte e quatro, dispostas em três filas horizontais. Isto porque foi desenvolvido nas referidas aulas um trabalho colaborativo. A organização da sala foi alterada em função desta tipologia (aula-oficina). A prática diferencia os dois professores. Os alunos sentaram-se, espontaneamente, constituindo três grupos homogêneos. A organização favoreceu o protagonismo dos alunos e a existência de práticas construtivistas por parte do docente. Nas aulas seguintes (5 a 10), o espaço organizou-se em filas de seis mesas individuais separadas, num total de vinte e quatro, dispostas em quatro filas verticais. A organização, semelhante nos dois docentes, favoreceu o protagonismo docente. A sala dispõe de recursos multimídia. O docente, habitualmente, posicionou-se na secretária junto ao *PC* (lado esquerdo), ou próximo do quadro (centro). O professor deslocou-se pela sala durante os momentos de registo escrito (síntese conceptual) e de trabalho individual ou colaborativo (Pares/Grupo). Por vezes, aproximou-se de determinados alunos a quem direcionou as questões de aula. Os alunos ocuparam, habitualmente, os mesmos lugares, registando-se alterações espontâneas quando visualizaram filmes, documentários ou realizaram trabalho colaborativo.

Todas as aulas têm subjacente uma planificação a médio e a curto prazo, diferenciando a organização do trabalho dos dois docentes e identificando entre ambos uma outra distinção.

Fase Inicial. Experiências de Aprendizagem e Interações.

O primeiro momento da aula desenvolve-se num tempo aproximado de quinze minutos sob a orientação do docente. As práticas desenvolvidas são semelhantes entre os dois professores. Apresentam-se exemplos de experiências de aprendizagem em situações de ensino mais explícito. As atividades letivas são marcadas pela indicação do número das lições, data e sumário, respetivos, pelo professor. *Já escreveram o Sumário? Vamos começar* (professor, aula 5). Todos os alunos procedem ao registo. O sumário escrito no início destaca a existência de uma planificação de aula.

De seguida, inicia-se o processo de ensino-aprendizagem por uma articulação com as atividades da lição anterior e sistematização das últimas aprendizagens realizadas. O procedimento é idêntico entre os dois professores. *Temos de acabar, vamos ver o que ficou até agora* (professor, aula 5); ou: *O que vamos fazer aqui é sistematizar a 2ª Guerra Mundial* (professor, aula 9). Nesta fase inicial, também, se avalia o nível de retenção do grupo-turma sobre a matéria lecionada através de revisões concetuais. *O que estivemos a ver na última aula?* (professor, aula 3). O docente por meio de uma exposição segmentada mobiliza as aprendizagens prévias formais dos alunos. *Quem era Salazar?* (professor, aula 1); ou *O que analisámos na primeira aula?* (professor, aula 5). Por vezes é o próprio professor a lembrar as aprendizagens anteriores. *Na primeira aula compararam diferentes imagens de Salazar. Analisaram a*

Constituição de 1933. Analisaram fontes escritas sobre o pensamento de Salazar. Resolveram as questões de uma Ficha de Trabalho (professor, aula 5). Através de meios multimédia é dada continuidade às aprendizagens da aula anterior projetando-se a correção escrita de uma Ficha de Trabalho (professor, aulas 3 e 5). A preocupação com o vocabulário histórico conduz à repetição de leituras de conceitos, como por exemplo, *Plebiscito* (aluno, aula 3) ou insiste-se nas interpretações e significados explícitos dos documentos escritos do Manual (professor, aula 3). Os alunos são chamados na mobilização de conhecimentos. A síntese conceptual é realizada pelo docente oralmente ou por escrito, sendo neste último caso projetada para que os alunos procedam ao seu registo: *O ideário do Estado Novo* (professor, aula 5). Este conhecimento deve ficar retido e por isso disponível para análises mais complexas. Por enquanto não existem abordagens de novos conteúdos.

Nesta fase da aula também ocorreram outras atividades, como por exemplo, a entrega de Trabalhos para uma exposição. Os trabalhos foram elaborados como resposta à questão desafiante: *Qual é a cor da liberdade?* E constituem um exemplo do trabalho de prática independente e de desenvolvimento das competências de criatividade e de espírito crítico. O professor procedeu a uma breve avaliação qualitativa individual dos referidos trabalhos (professor, aulas 7 e 9).

No que se refere a interações e de modo semelhante entre os dois professores, as atividades iniciais são pontuadas por um diálogo vertical orientado pelo docente, maioritariamente, não direcionado. As interações dos protagonistas estabelecem-se através de questões orientadoras, fechadas e de resposta curta. *O que é um Plebiscito?* (professor, aula 3); ou: *Que tipo de regime foi o Estado Novo?* (professor, aula 5); ou: *Qual é o princípio fundamental do Estado Novo?* (professor, aula 5); ou: *Qual é o regime instaurado como consequência da 1ª Guerra?* (professor, aula 7). Em outros momentos foram formuladas questões desafiantes, abertas, não direcionadas com base nas aprendizagens realizadas. *Como se explica a sobrevivência do ideal comunista? Porque desaparece o nazismo e mantêm-se o comunismo?* (professor, aula 9); ou: *O que mais sabem sobre a Guerra? A segunda guerra é muito conhecida porque é motivo de filmes, livros* (professor, aula 9). O professor (B) insiste mais nas questões abertas comparativamente ao docente (A).

Para além da menor ou maior complexidade das questões habitualmente registaram-se intervenções de dois a três alunos. Sendo uma fase de revisões, depois de questões orientadoras surgiram por vezes respostas em conjunto. *Sei muito bem o que quero e para onde vou* (Salazar discurso de 30 de julho de 1930). *Frase de Ministro ou de Primeiro-ministro?* (professor, aula 3). As intervenções espontâneas dos alunos revelaram-se sob a forma de comentários. *Assisti a um documentário na televisão sobre Salazar* (aluna, aula 5) ou a complementar a frase do docente. *A segunda guerra é muito conhecida porque é motivo de ...* (professor, aula 9). *Jogos* (aluno, aula

9). Após as respostas dos alunos seguiu-se o *feedback* do professor sobre o nível de retenção das aprendizagens. *Não está tão mal como pensava* (professor, aula 3); ou: *Sabem muita coisa* (professor, aula 9). Após os quinze minutos iniciais a aula entra na sua fase de desenvolvimento onde serão trabalhados novos conteúdos e competências.

Fase de Desenvolvimento. Experiências de Aprendizagem e Interações.

A segunda fase da aula ocorre num tempo aproximado de sessenta minutos. Na verdade, estende-se sem grandes interrupções até ao fim das atividades letivas. Um primeiro grupo de recursos iconográficos e escritos, estrutura um ensino mais pela descoberta. Ilustrando o ensino de conhecimentos factuais e processuais sobre o Estado Novo, utilizaram-se recursos diferenciados através de meios multimédia. O recurso é idêntico entre ambos os docentes, distinguindo-se pelo facto do professor (B) assumir a orientação do processo de ensino responsabilizando mais os alunos pelas suas aprendizagens. Em *PowerPoint* apresentaram-se fontes históricas iconográficas como Fotografias, Caricaturas e Mapas e fontes históricas escritas, como por exemplo, os Textos Poéticos. Neste sentido, os alunos visualizaram diferentes Fotografias comparando representações de Salazar, em momentos cronológicos distintos como Presidente do Conselho de Ministros (alunos, aula 1); ou compararam representações do Chefe de Governo através de Caricaturas (alunos, aula 1). Os exercícios foram resolvidos em situação de ensino pela descoberta orientada, procurando-se também desenvolver a criatividade com fundamentação histórica. Após a comparação, os alunos atribuíram títulos às fontes em análise (alunos, aula 1). O professor escreveu nos documentos históricos projetados os títulos escolhidos pelos alunos experienciando-se situações ativas de aprendizagem. Através dos mesmos meios multimédia e fundamentando a exposição conceptual docente foram projetados e explorados: Mapas representativos das *Fronteiras Europeias em setembro de 1939* (aula 10); ou da *Libertação da Europa pelos Aliados entre 1943-45* (aula 10); e fontes escritas como a Poesia *Velho Abutre* sobre Salazar, seguindo-se a sua leitura pelos alunos e a análise concetual com ajuda do professor (aula 1).

Um recurso multimédia frequente no desenvolvimento do ensino-aprendizagem foi a visualização segmentada de Documentários sobre os conteúdos lecionados. Por exemplo, o excerto sobre a *construção da URSS* (2m, aula 7); ou os excertos do *Século do Povo. A bandeira vermelha* (7m, 3m, 6m e 3m; aulas 7 e 8). A exploração destes recursos foi orientada pelo professor. *Precisam de duas coisas. Estar com muita atenção às palavras, ao depoimento das pessoas e, depois, devem ser capazes de debater algumas ideias* (professor, aula 7). O professor explicitou o teor dos documentários. *Depoimentos reais e imagens de época sobre a História da Rússia durante o estalinismo. Pessoas do povo descrevem a forma como cada um viveu durante o regime totalitário estalinista entre 1927 e 1953* (professor, aula 7).

Uma outra estratégia educativa ativa foi o da Prática Colaborativa ou Independente no início de nova matéria. Os alunos resolveram a questão 1, de uma Ficha de Trabalho sobre o *Estado Novo* em Pares (aula 1) e a questão 2 individualmente (aula 4). Ambas as tarefas foram realizadas tendo por base suportes escritos e iconográficos. Igualmente foram dadas indicações para a exploração das fontes, como a leitura atenta e o sublinhar de factos relevantes nos documentos. O professor orienta as tarefas junto dos alunos e esclarece dúvidas: *Dificuldades no vocabulário?* (professor, aula 2); *Houve dificuldades na realização da tarefa?* (professor, aula 4). O *feedback* final do trabalho foi dado pelo professor através de correção oral, realizando-se de modo simultâneo uma avaliação formativa.

A problematização das relações Passado-Presente é também um dos recursos ativos de ensino-aprendizagem, sendo utilizado, por exemplo, no contexto do totalitarismo estalinista e do afastamento dos seus potenciais rivais. *Existe um artista que está a ser apagado em muitos sítios. Algumas rádios recusam passar a sua música. Quem é?* (professor, aula 8). *Michael Jackson* (alunos, aula 8). *A música não ficou mais pobre?* (professor, aula 8) Sim (alunos, aula 8). *As fake-news são coisas novas?* (professor, aula 8) Não (alunos, aula 8). Ou sobre o significado de emulação do povo russo: *Alguém que procura ser o melhor, por exemplo, um atleta como Cristiano Ronaldo ou os alunos desta turma. Estou em presença de bailarinos* (alunos com frequência da disciplina de Dança no seu currículo) *e devem ter emulação* (professor, aula 8).

Em outras situações de aprendizagem mais ativa recorreu-se às Analogias, como por exemplo, na comparação entre a Legião Portuguesa e as instituições paramilitares italianas e alemãs (professor, aula 5). E à Multiperspetiva, quando se comparou: *As diferenças entre os princípios teóricos consignados na Constituição de 1933 e a sua aplicação na prática* (professor, aula 3). O professor deu *feedback* dos trabalhos desenvolvidos nesta fase através de considerações gerais sobre os Testes de Avaliação (aula 1); ou ao fazer apreciações críticas para o grupo-turma e, nalguns casos individuais, sobre os Trabalhos de Pesquisa realizados pelos alunos (aula 9). O *feedback* também foi dado após solicitação dos alunos, em momentos de esclarecimento de dúvidas, correção e avaliação de respostas, durante e após a realização de trabalhos colaborativos e individuais na aula.

Nesta fase de desenvolvimento as estratégias didáticas sendo semelhantes entre os dois professores distinguem-se no professor (B) pelo maior envolvimento dos alunos na sua exploração. O ensino continua a ser estruturado e organizado, mas as experiências de aprendizagem são planificadas para evidenciarem o desempenho dos alunos. Por isso o trabalho de reflexão e de pensamento crítico é mais visível nas aulas deste professor.

Um segundo grupo de recursos utilizados para facilitar o processamento da informação e como suporte de uma instrução mais explícita, foi constituído pelos documentos disponíveis no Manual. As fontes iconográficas, como por exemplo, Fotografias: de *Salazar e a Mocidade*

Portuguesa (professor, aula 5); ou do *Ataque japonês a Pearl Harbor* (professor, aula 10); Ilustrações: da *Farda da Mocidade Portuguesa* (professor, aula 5) e Mapas: do *Expansionismo nazi até 1939 e a invasão da Áustria, Checoslováquia e Polónia* (professor, aula 10); ou da *Guerra no Pacífico e o avanço japonês* (professor, aula 10). No Manual exploraram-se também as fontes escritas, como por exemplo, Quadros Conceituais sobre a *Organização do poder político na Constituição de 1933* (professor, aula 3); Gráficos, como os relativos à *Indústria Pesada na URSS, 1928-1938* (professor, aula 8); ou Fontes primárias como o *Discurso de Salazar, 30 julho de 1930* (professor, aula 3); ou: o *Hino da Legião Portuguesa, 1937* (professor, aula 5).

Outro recurso de um ensino mais explícito foi a explicitação de vocabulário, referenciando-se, por exemplo, na análise de uma fotografia de Salazar o significado das vestes talares professorais, *a Beca, a Borla e o Capelo* (professor, aula 1); ou o significado dos conceitos de *Kolkhose, Cooperativas Agrícolas e Sovkhose, Quintas do Estado* (professor, aula 8), estes últimos também registados no quadro.

A síntese de conhecimentos foi habitualmente formulada pelo professor. Sínteses orais, como por exemplo, *Salazar continua a ser representado em fotografias oficiais como Professor Catedrático, embora já não o fosse dando-se destaque à excelência do seu pensamento* (professor, aula 1); ou, *A esperança vai desaparecendo. Uma coisa curiosa deixo-vos a pensar. Existem fotos de 1917 que demonstram o apagamento das pessoas à medida que são julgadas por traição. Quando se apaga a memória as pessoas ficam de parte. Pensem nisto cada vez que limitamos a imagem, a música não ficamos mais pobres? Docente relembra as confissões forçadas. Aquilo que passa por verdadeiro pode ser falso ou réplica de uma encenação. Se a História vos ensinar alguma coisa é que nós temos de ser, em cada momento, cautelosos, vigilantes, inteligentes, críticos* (professor, aula 8). Os alunos registaram de modo autónomo as sínteses do professor.

No que se refere a interações, esta fase de desenvolvimento da aula caracterizou-se, principalmente, pela frequência de questões orientadoras fechadas, não direcionadas e direcionadas, colocadas durante a análise de documentos. Algumas foram seguidas de *feedback* após respostas dos alunos. O professor orienta a exploração das fontes escritas formulando questões, como por exemplo: *Como foi feita a organização do poder político na Constituição de 1933?* (professor, aula 3); *Quem podia votar?* (professor, aula 3); *Qual é o poder mais importante na Constituição?* (professor, aula 3). Ou: *O que é ser português?* (professor, aula 4); *Qual é o princípio histórico comum às duas fontes analisadas?* (professor, aula 4). O mesmo acontece quando a visualização de um documentário é pausada, como por exemplo, na identificação de vultos históricos ligados ao comunismo: *Quem são?* (professor, aula 7); ou na identificação das etapas mais importantes de um determinado processo histórico: *O que fizeram os soldados no Domingo Sangrento?* (professor, aula 7); *A quem pertenciam as propriedades?* (professor, aula

7); *Qual o decreto mais importante? A Rússia estava em guerra* (professor, aula 7); *O que fez Lenine em resultado do fracasso do Comunismo de Guerra?* (professor, aula 7); *Como se passou a chamar a Rússia?* (professor, aula 7); *Quem ganha a luta Trotsky ou Estaline?* (professor, aula 7).

A interação entre protagonistas, também, se caracterizou pela frequência de questões orientadoras abertas, não direcionadas. Questões desafiantes na interpretação de fontes iconográficas. Na análise comparativa de fotografias de Salazar, em diferentes momentos cronológicos, pergunta-se: *Quais as diferenças e semelhanças entre as duas imagens?* (professor, aula 1). *Quais as diferenças e semelhanças entre as duas imagens e as anteriores* (professor, aula 1). *Título para as fontes?* (professor, aula 1). Ou, *Qual a razão de Salazar ser representado com traje de Professor Catedrático quando já não exercia funções docentes?* (professor, aula 1). Numa análise sobre a repressão policial de mulheres de trabalhadores em greve. *Vejam o documento. O que veem na fotografia?* (professor, aula 5); *Mulheres e homens são tratados igualmente quando são presos?* (professor, aula 5). E após visualização de um documentário sobre a construção da URSS. *O que tiraram daqui? O que vos chamou a atenção?* (professor, aula 8).

Na interpretação de fontes escritas também se formularam questões desafiantes. *Qual o significado da poesia o Velho Abutre?* (professor, aula 1); Ou após a leitura de um excerto de *Hieróglifos* de Arthur Koestler, *O autor do documento é nazi ou antinazi?* (professor, aula 9) *Expliquem porque é anti-nazi?* (professor, aula 9); *Muita coisa, muita coisa espero que tenham tirado* (professor, aula 9); Ou *Os anos de 1933 a 1939 foram os da grande cruzada antifascista que prosseguia, de vitória em vitória, até à derrota final. O que está a ser o autor? Contraditório?* (professor, aula 9); *O que são afinal as derrotas? De acordo com o texto quais são as derrotas? Mais exemplos? Com tantos sinais porque não quiseram ver?* (professor, aula 10). Através dos recursos referenciados trabalham-se conteúdos e competências, suscitando a reflexão e o debate de ideias. Há uma demora deliberada no documento para que se processem os níveis de pensamento superior ou mais complexos. Esta metodologia sendo desejável nem sempre pode ser aplicada. Os alunos mais novos precisam de maior orientação.

A maioria das questões orientadoras fechadas apresentou respostas dicotómicas, curtas ou de completamento. A técnica de questionamento é semelhante nos dois professores. Apresentam-se alguns exemplos de questões com resposta dicotómica: *A Constituição dá mais poder aos Patrões ou aos Operários?* (professor, aula 3); ou: *Todas as mulheres podiam votar?* (professor, aula 3); ou: *Vamos ver se conseguem lembrar ou deduzir. Os grupos sociais privilegiados ficaram contentes?* (professor, aula 7); ou: *Após a revolução as pessoas continuaram a passar bem ou mal?* (professor, aula 7). E questões de resposta curta ou de completamento: *Qual foi o acontecimento direto da 2ª Guerra?* (professor, aula 10); ou, *O que espera Hitler após a invasão*

da Polónia? (professor, aula 10); ou: *Entre 1939 e 1941, as forças do Eixo prosseguiram a sua política expansionista. E quando muda? Vocês sabem porque já viram filmes sobre este acontecimento* (professor, aula 10).

Na análise de documentos quando os alunos demonstram algumas dificuldades nas respostas o professor fornece a resolução para que a informação seja rapidamente processada e retida. Na exploração de uma fonte escrita: *Quem é o anarquista?* (professor, aula 5). A ausência de resposta é seguida da definição do vocábulo *anarquia* e anarquista pelo professor (aula 5). Uma outra forma de interação resultou de intervenções espontâneas de alguns alunos (comentários) durante a visualização de documentários (aulas 7 e 8), também foram expressão de dúvidas: *O que é um plebiscito?* (aula 2). E de modo geral registaram-se intervenções espontâneas resultantes de comentários a pontuar o discurso do professor em todas as aulas.

Conclusão. Experiências de Aprendizagem e Interações.

A aula é concluída num tempo final de 15 minutos. A fase nem sempre foi de conclusão, mas de continuidade, relativamente, à anterior. No que se refere a experiências de aprendizagem, as metodologias de ensino mais explícito alternam com as de descoberta orientada. A exploração de Fontes Escritas primárias apoia-se nas primeiras, quando a contextualização e análise das mesmas é conduzida, ou mesmo realizada, pelo docente. Apresentam-se como exemplos; o *Hino dos Lusitos e Hino da Mocidade Portuguesa Feminina* (aula 6). O mesmo acontece com os momentos de exposição segmentada (curta) necessários para uma maior explicitação dos conteúdos, como por exemplo, na frase: *Sei muito bem o que quero e para onde vou, mas não se me exija que chegue ao fim em poucos meses* (Discurso de Salazar, 30 julho, 1930; aula 2); ou na análise de documento histórico com recuperação de conteúdos do 8º ano de escolaridade (aula 4). Outros recursos educativos utilizados como suporte de um ensino mais explícito foram os documentos disponíveis no Manual, sobretudo, fontes escritas. Apresentam-se como exemplos: gráficos, como o de *Apresentação do saldo das contas públicas 1925-1931* (professor, aula 2); ou o excerto da obra: *Pensamento Político de Salazar* (professor, aula 2). O docente foi responsável pela realização de Sínteses Conceptuais orais após a resposta dos alunos durante a análise de documentos: *O Nacionalismo é a principal característica das fontes históricas 2 e 3* (aula 4); ou: *A supremacia do Estado nunca ficou acima da moral católica. O Estado não é totalitário. Aspetos que aproximam ou afastam o Estado Novo dos restantes regimes fascistas europeus*, (aula 6).

Um segundo grupo de recursos mais numeroso, estrutura um ensino mais pela descoberta. Na última fase da aula visualizaram-se documentários, como por exemplo, *O dia do Lusito*, sobre a jornada da Mocidade Portuguesa com festejos ao ar livre, em acampamento no Estádio Nacional, incluindo jogos e exposições de ginástica, 1947 (professor, aula 6); ou o *Século do Povo*.

A bandeira vermelha, excerto de 6 e 8 minutos com a descrição do afastamento de opositores russos (professor, aula 8). Os alunos não se levantam apesar do toque de saída. As Fontes Iconográficas, nomeadamente, imagens foram exploradas para identificação de figuras e símbolos históricos (professor, aula 4). A análise permitiu a descodificação das ligações dos heróis da independência de Portugal com ajuda das ideias dos alunos. A ligação passado-presente foi um recurso utilizado na análise de valores associados ao Estado Novo, fazendo-se uma ligação a atuais estereótipos de género. O docente referencia uma afirmação polémica envolvendo a Ministra Brasileira da Mulher, Família e Direitos Humanos: “Menina veste rosa e menino veste azul”, seguindo-se a explicitação do significado da metáfora e enquadramento no tema em estudo. *Os valores não estão tão desatualizados como seria de esperar* (professor, aula 6). Também se recorreu à prática independente na consolidação de aprendizagens. A atividade foi desenvolvida num Trabalho de Projeto: *Existem trabalhos para fazerem. Terminámos o Estado Novo* (professor, aula 6). A partir de Poesia de Jorge de Sena “Cantiga de Abril” – 1º verso da 2ª estrofe foi feita uma proposta desafiante. *Qual é a cor da liberdade?* um trabalho de projeto a desenvolver pelos alunos em diferentes suportes texto, colagem, cartaz, música *O que quiserem para ilustrar o conceito* (professor, aula 6). Trabalham-se competências ligadas à criatividade com fundamentação histórica. Igualmente se recorreu à prática independente através de uma Ficha de Trabalho Individual a realizar em casa como preparação para um Teste Sumativo. Os alunos deviam efetuar o preenchimento de um quadro sobre as três fases da guerra com o apoio das fontes históricas e historiográficas do Manual e de uma cronologia de suporte (aula 10).

A interação dos protagonistas caracterizou-se pela frequência de questões orientadoras, não direcionadas e direcionadas, de resposta fechada. Questões dicotómicas, de completamento ou de resposta curta formuladas, sobretudo, durante a exploração de documentos. Por exemplo, na análise de uma fonte escrita: “Quem amamos?” (professor, aula 6), seguida da resposta “Lealdade ao Chefe e à Pátria” (aluno, aula 6); ou: “Quais os valores presentes no Hino?” (professor, aula 6), seguida da resposta curta (2 a 3 alunos) “Disposição para dar a vida” (Aula 6). Igualmente existiram Intervenções espontâneas e foram formuladas questões de resposta aberta, como a seleção de frases em fontes escritas. Por exemplo: *Uma frase de Salazar crítica da 1ª República* (professor, aula 2). Os alunos são colocados perante uma questão-problema pelo docente. No desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem insistiu-se no desenvolvimento do pensamento crítico. *A esperança vai desaparecendo. Uma coisa curiosa deixo-vos a pensar. Existem fotos de 1917 que demonstram o apagamento das pessoas à medida que são julgadas por traição. Quando se apaga a memória as pessoas ficam de parte. Pensem nisto cada vez que limitamos a imagem, a música não ficamos mais pobres? Se História vos ensinar alguma coisa é que nós temos de ser, em cada momento, cautelosos, vigilantes, inteligentes, críticos* (professor, aula 8).

Síntese comparativa dos dois professores

Na etapa do estudo qualitativo realizado através de uma observação *naturalista* verificou-se a veracidade da *identificação* de cada professor com a variável de critério. Através dos instrumentos acima referenciados caracterizou-se as metodologias utilizadas nas aulas, estudando-se a correspondência entre as práticas letivas atuais e as posições iniciais dos docentes. De seguida, referencia-se em que se aproximam e distinguem os dois professores para se chegar às principais conclusões sobre as especificidades do ensino-aprendizagem de cada um.

No que se refere ao espaço da aula, a disposição vertical da sala do Professor (A) contextualiza abordagens didáticas mais diretivas. Enquanto as alterações deliberadas desse mesmo espaço em aulas do professor (B) destaca o trabalho colaborativo e situações educativas menos diretivas. Esta gestão constitui um primeiro elemento diferenciador dos dois professores. Por outro lado, as aulas têm subjacente uma planificação a longo prazo através da qual se operacionaliza o processo de ensino-aprendizagem. Mas a utilização de planificações a médio e a curto prazo pelo professor (B) como estratégia específica de aprendizagem, diferencia a organização do trabalho dos dois docentes identificando entre ambos uma segunda distinção.

No que se refere a experiências de aprendizagem ambos de modo semelhante começam por avaliar a retenção de conhecimentos ou mobilizam as aprendizagens prévias dos alunos. Depois lecionam novos conteúdos através da exploração de documentos históricos seguindo-se a consolidação do que se aprendeu. O professor (A) é mais explícito no início e final deste processo porque é responsável pelas revisões ou por uma maior explicitação concetual. Nas suas aulas sucedem-se momentos mais e menos diretivos, de duração variável, com o predomínio dos primeiros. As aulas do professor (B) são marcadas por um maior equilíbrio na utilização destas metodologias, nomeadamente, nas suas fases de desenvolvimento e de conclusão. Não é muito evidente a distinção entre estas duas etapas nas suas aulas. O professor (B) assume a orientação (não o protagonismo) do ensino-aprendizagem preocupando-se sobretudo em relevar o desempenho dos alunos durante a exploração de fontes históricas. Podemos afirmar que o professor (A) apresenta uma tendência para ser mais vezes diretivo e o professor (B) uma tendência para ser menos diretivo, o que constitui uma terceira distinção entre os docentes.

Os dois professores utilizam recursos didáticos semelhantes com destaque para os meios multimédia onde são exploradas fontes iconográficas, como mapas, fotografias, caricaturas, ilustrações, cartazes (...) e escritas, como textos históricos e historiográficos, quadros informativos, esquemas concetuais (...). Porém, o modo como são explorados representa uma outra distinção, a quarta, entre os docentes. A análise e cotejamento destes documentos fundamenta um ensino mais diretivo, sendo utilizados como suporte de explicitação concetual

pelo professor (A). A sua exploração orientada facilita o processamento da informação e o desenvolvimento de competências pelos alunos. Enquanto no professor (B) estruturam um ensino mais pela descoberta, insistindo-se na intervenção dos alunos na sua exploração e sistematização concetual. O professor orienta o processamento da informação centrando as tarefas da aula, ou seja, o desenvolvimento de competências, no desempenho e ação dos alunos. Insiste na importância da reflexão e treino do raciocínio crítico através da discussão e prática independente.

Apesar do que foi exposto, não podemos afirmar explicitamente que um professor é diretivo e o outro construtivista porque os dois utilizam estes métodos de modo alternado na aula, o que constitui uma semelhança entre ambos. Em situações de aprendizagem ativas, um e outro utilizam a exploração de fontes audiovisuais, como por exemplo, as imagens animadas, os filmes históricos e os documentários. A visualização destes recursos é precedida e acompanhada por orientações contextuais para assegurar a compreensão da narrativa pelos alunos. O mesmo acontece com as ligações passado-presente e a exploração de fontes primárias. No professor (B), a maioria dos documentos utilizados (escritos, visuais, fílmicos) constitui fontes primárias. Outras estratégias ativas de aprendizagem utilizadas por ambos os docentes são a multiperspetiva e a prática independente. Este último recurso é desenvolvido em trabalho colaborativo, de pares ou em grupo. A atividade é orientada por ambos os professores nos seus procedimentos através de esclarecimento de dúvidas, avaliação das respostas e correção escrita e *feedback* do trabalho realizado. Nas aulas do professor (A) representam mais atividades de consolidação e nas do professor (B) as tarefas de pesquisa e investigação de novos temas programáticos. Por outro lado, os dois professores lecionam de um modo mais explícito quando segmentam ou destacam conhecimentos factuais e processuais e sistematizam conteúdos através de sínteses orais ou escritas. Os documentos disponíveis no Manual (mapas, fotografias, ilustrações, cartazes, quadros concetuais; fontes escritas; cronologias) são utilizados por ambos como suportes destas abordagens, bem como, a definição oral e escrita de termos e conceitos. Ambos os professores entregam a correção escrita de fichas de trabalho formativo e sumativo demonstrando a importância dos modelos e de um ensino estruturado.

As interações foram momentos de aprendizagem ativa nas aulas dos dois docentes, sendo pontuadas por um diálogo vertical, direcionado e não direcionado, orientado pelo docente. A maioria das questões apresentam respostas curtas, de completamento ou dicotómicas facilitando-se a compreensão e retenção da informação. A interação caracteriza-se também pela frequência de questões orientadoras abertas, direcionadas e não direcionadas pretendendo-se desenvolver a reflexão e a opinião crítica. Em situações de ensino ativo ocorrem de modo frequente interações horizontais espontâneas. A participação dos alunos nas atividades diferencia os métodos de ensino-aprendizagem preconizados pelos dois docentes. O professor (A) centra mais o processo de ensino-aprendizagem na sua explicação, facilitando o processamento das informações e

retenção de aprendizagens pelos alunos. O professor (B) direciona esse mesmo processo para um maior desempenho dos alunos.

Em conclusão, o professor defensor de metodologias diretivas recorre com frequência a estes recursos nas suas aulas. O mesmo acontece com o professor defensor das construtivistas que valoriza de modo recorrente a ação orientada dos alunos. Porém, não se pode afirmar categoricamente que um é diretivo e o outro construtivista porque os dois docentes utilizam com frequência as duas metodologias - um ensino explícito interativo e práticas ativas de descoberta guiada. Ambos utilizam abordagens mais diretivas quando assumem a orientação do processo de ensino-aprendizagem. O que se compreende dado o nível de ensino dos alunos observados. Igualmente utilizam metodologias construtivistas quando centram o ensino e as aprendizagens no desempenho dos alunos. Diferentes abordagens parecem ser necessárias no desenvolvimento do ensino-aprendizagem. Contudo, podemos concluir que o professor (A) apresenta uma tendência de valorização de metodologias diretivas e o docente (B) uma tendência semelhante de valorização, mas das metodologias construtivistas. O ensino continua a ser estruturado e organizado, mas as experiências de aprendizagem são planificadas para evidenciar o desempenho dos alunos. O trabalho de reflexão e de pensamento crítico é mais visível nas aulas deste professor. Os resultados serão utilizados na etapa seguinte da fase qualitativa do estudo, ou seja, na análise de conteúdo dos dados das entrevistas. A análise configura o momento em que práticas e discursos se confrontam identificando-se com maior rigor as metodologias de ensino-aprendizagem dos dois professores.

5.2. Inquérito por Entrevista aos professores observados

A entrevista é uma das fontes de informação recorrente nos estudos qualitativos. Segundo os autores Quivy e Campenhoudt (1998), é também uma das fases mais agradáveis da investigação, pelas relações que estabelece entre o investigador e os entrevistados e pela importância dos dados recolhidos. Partilhando desta afirmação, após o término da observação de aulas concluímos o processo de recolha de dados com a realização de entrevistas individuais, aos dois professores. A conjugação das duas técnicas qualitativas referenciadas aumentou a coerência e a validade do nosso estudo. As entrevistas permitiram obter dados comparáveis entre os sujeitos e, destes, com os resultados da anterior investigação *naturalista*. Confrontaram-se os discursos dos dois docentes com as suas práticas observadas em sala de aula. Na preparação desta etapa da dissertação deu-se continuidade a um conjunto de procedimentos rigorosos que asseguraram a realização das entrevistas. O instrumento de recolha de dados foi construído no âmbito da investigação. Sendo previamente avaliado por especialistas em educação que validaram a sua aplicação junto dos docentes. O subcapítulo seguinte apresenta o modo como foi estruturado o instrumento, ou seja, o guião orientador das entrevistas.

5.2.1. Instrumento

(Guião da Entrevista)

As questões colocadas aos dois professores derivaram de um plano prévio, um guião comum onde se definiu o essencial do que se pretendia obter, numa ordem lógica para a investigadora. O instrumento foi elaborado no âmbito da problemática e dos objetivos do nosso estudo. Ou seja, pretendeu-se conhecer através dos seus discursos como percecionavam as metodologias de instrução explícita e de descoberta no desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem. Por outro lado, através desta técnica procurou saber-se, o que consideram, os dois docentes, como influências determinantes da profissão, qual a sua opinião sobre a importância do conhecimento no processo de ensino-aprendizagem, como estruturam a planificação das suas aulas, como percecionam a melhor forma de ensinar e de aprender, o que pensam sobre o lugar da História no currículo atual e acerca dos métodos pedagógicos, em geral.

O guião orientador das entrevistas foi estruturado com base em várias fontes de informação. Para a sua construção efetuámos uma revisão de literatura sobre a estratégia de recolha de dados escolhida e a temática dos métodos de ensino-aprendizagem. Também tivemos em consideração os resultados da observação *naturalista* de aulas. Estes confirmaram tendencialmente o que defendiam publicamente os docentes. Um dos professores apresenta uma propensão para lecionar mais vezes segundo um ensino explícito e o outro de acordo com um ensino mais pela descoberta.

O guião procurou conhecer as razões subjacentes a estes procedimentos de ensino-aprendizagem. Por isso, seguindo-se os investigadores Bogdam e Biklen (1994, p. 135), o instrumento foi formulado para conhecer o ponto de vista dos participantes, como pensam, interpretam e explicam o seu comportamento no contexto natural em estudo. Sublinhe-se que durante a interação pretendeu-se conceder liberdade de resposta aos entrevistados, como aconselha, João Amado (p. 182, 2009). As questões orientadoras seguiram as diretrizes e objetivos da investigação permitindo alguma abertura nas respostas dos entrevistados. As entrevistas semiestruturadas utilizam-se quando importa obter dados comparáveis de diferentes participantes (Coutinho, 2015, p. 332). Por isso o guião foi construído de modo semiestruturado, sendo nossa intenção criar um ambiente propício à livre expressão das opiniões e considerações dos docentes. A entrevista foi realizada de modo a obter respostas sem constrangimentos às questões formuladas. A interação com os participantes pretendeu-se natural, não intrusiva e não ameaçadora, como aconselham Bogdam e Biklen (1994, p. 136).

O guião foi elaborado como um referencial, estruturando-se em três blocos distintos. As questões do primeiro grupo num total de 10 referem-se a elementos de identificação socioprofissional, apresentando uma tipologia fechada: o tempo de serviço; o tempo de serviço antes e após a profissionalização; a instituição superior responsável pelo estágio e o ano de profissionalização; as habilitações académicas; a entidade de formação superior inicial; os níveis de ensino, o número de turmas e os cargos desempenhados no ano letivo de 2018-19; e as últimas áreas escolhidas no âmbito da formação contínua. Seguiu-se um segundo grupo de perguntas sobre formação contínua e frequência de eventos educativos (palestras, seminários, jornadas). Procurou conhecer-se as preferências dos docentes porque perspetivamos estas formações como elemento de maior eficácia da profissão docente. As questões de tipologia aberta e não estruturada foram formuladas em número variável, tendo também como objetivo deixar os entrevistados à vontade para responder às próximas questões. Os dois blocos iniciais tiveram uma duração aproximada de quinze minutos. O terceiro grupo de questões foi planificado para um período de maior duração. Mais de uma hora. Sendo nossa intenção recolher o máximo de informação com o mínimo de questões, optou-se no guião por uma tipologia mais aberta de resposta. Seguiram-se as questões formuladas para as reflexões de maior profundidade. Este último grupo foi constituído por perguntas comuns, num total de nove, sobre as práticas letivas, nomeadamente, as influências sentidas nas práticas docentes; o valor do conhecimento no ensino-aprendizagem; o lugar da História no atual *currículum*; a importância das planificações; os protagonistas da sala de aula; os critérios de escolha de abordagens centradas no professor ou no aluno; as características dos bons professores e das boas práticas; o melhor modo de ensinar e de aprender. A partir destas questões foram pensadas as categorias. Algumas delas só secundariamente estão relacionadas com os métodos. Após a validação da estrutura do guião foram definidas as variáveis

com interesse para o estudo, nomeadamente, os fatores que influenciam as práticas dos professores, a importância concedida aos métodos diretivos e de descoberta e a situação da disciplina de História no atual *curriculum* dos ensinos básico e secundário. (Apêndices XIII, XIV; XXIV a XXV)

5.2.2. Procedimento

As entrevistas foram realizadas nas escolas dos dois professores, em gabinetes de trabalho, no terceiro período do ano letivo de 2018-2019. A entrevista do professor (A) decorreu em 01.28h e a do professor (B) em 02.10h. A técnica permitiu obter informações contextualizadas, com base na opinião crítica e reflexiva dos dois docentes, sobre o fenómeno em estudo. Ou seja, perceber a representatividade dos métodos diretivos e de descoberta nos seus discursos. Igualmente procurou saber-se o que pensam sobre influências relevantes na docência, os conhecimentos no ensino-aprendizagem, a planificação letiva, a melhor forma de ensinar e de aprender e o ensino da História nos ensinos básico e secundário. Previamente, a investigadora explicou aos dois professores a natureza da entrevista e os seus objetivos, ou seja, a análise das suas perceções e representações sobre os métodos de ensino-aprendizagem utilizados na sala de aula. Como sugere William Foddy (2002) a explicitação dos objetivos do investigador anula, ou minimiza, a tentativa de os adivinhar por parte do investigado e evita interpretações enviesadas das perguntas.

No que se refere à condução das entrevistas, a apresentação das questões aos professores seguiu uma ordem semelhante. No decorrer das mesmas procurámos ouvir, atentamente, intervindo, amiúde, com uma ou outra questão para clarificar um juízo ou ajudar a retomar o raciocínio. O mesmo procedimento ocorreu após uma pausa mais reflexiva dos docentes. As entrevistas foram gravadas com a autorização dos entrevistados. As suas respostas foram registadas em áudio e em suporte escrito pela investigadora. A técnica permitiu aceder aos discursos dos dois professores e, como refere João Amado, às suas “opiniões, atitudes, representações, recordações, afetos, intenções, ideais e valores, que animam uma pessoa a comportar-se de determinado modo” (2014). A investigadora garantiu aos entrevistados a rigorosa confidencialidade da informação recolhida. Os dados transcritos, categorizados e codificados contribuíram para o enriquecimento do presente estudo.

De seguida, descreve-se com pormenor o processo de análise de conteúdo da informação das entrevistas. No ano letivo de 2019-20 realizámos a transcrição dos dados. As transcrições foram efetuadas de acordo com os registos áudio obtidos. O processo foi complementado com a leitura e análise dos registos escritos feitos pela investigadora durante as entrevistas. Procurámos manter a integridade dos registos áudio, apenas, pontuando com um especial cuidado, as frases e momentos de pausa para melhor inteligibilidade dos discursos. Não foram feitas quaisquer

alterações (formais) à linguagem discursiva. A transcrição foi registada em documento criado para o efeito, sublinhando-se o cumprimento da exigência de fidelidade ao que foi dito. Na organização deste *corpus* documental teve-se em conta o critério da representatividade, fundamentado, na experiência profissional dos dois docentes; o da homogeneidade dado que as entrevistas foram realizadas com o mesmo protocolo; e também o da exaustividade pois todo o discurso produzido foi considerado. Como linha estruturante desta etapa da investigação assumiu-se a transcrição integral do conteúdo das duas entrevistas sem cortes, nem alterações. Sendo os professores especialistas na sua área de saber, a investigação contou com numeroso material de análise.

De seguida, o processo de análise de conteúdo iniciou-se pela leitura exploratória e exaustiva dos dados transcritos. Num primeiro momento foi realizada uma leitura “flutuante”, depois a repetição do processo possibilitou leituras cada vez mais profundas e criteriosas. Estas leituras permitiram agrupar os temas relevantes do conjunto documental. De acordo com as orientações de Ghilione e Matalon (1992), investigámos o que cada professor disse a propósito de um tema em particular, bem como, as diferenças e as semelhanças entre os dois discursos. A técnica de análise de conteúdo, como referem Bogdan e Biklen (1994), consiste num processo de busca e de organização sistemático de transcrições de entrevistas e de outros materiais, com o objetivo de aumentar a compreensão sobre esses mesmos materiais e possibilitar a sua apresentação aos outros. A análise foi evidenciando os padrões representativos do pensamento dos dois professores sobre o ensino-aprendizagem, encontrando-se as primeiras respostas para a problematização em estudo. Ideias, frases, raciocínios similares, representações divergentes foram estruturando as características específicas do seu modo de pensar sobre o exercício da docência.

Na etapa seguinte procurámos desenvolver um sistema de codificação, de categorias e subcategorias, para organizar, descrever e classificar os dados obtidos. Iniciámos a análise inferencial ensaiando um modelo de categorização, partindo-se das características específicas dos materiais analisados, como aconselham Ghigliione e Matalon (1992). Utilizámos o critério das representações-padrão dos docentes e as perguntas estruturantes do guião das entrevistas para definir as categorias e subcategorias. Deste modo, a análise de conteúdo foi realizada através de um procedimento aberto, ou seja, o sistema de categorização foi induzido a partir da análise das entrevistas. Ainda que, esta análise estivesse enquadrada num referencial teórico específico e na estrutura do guião aplicado. Deste modo, após a leitura concetual das transcrições seguiu-se o recorte e subsequente reorganização e codificação da informação. Em primeiro lugar foram definidas as unidades de contexto. Estas foram definidas a partir de temas identificados nas questões colocadas nas entrevistas aos docentes (leitura interpretativa). Cada uma das questões foi reconhecida como um critério definidor de contexto depois de uma prévia organização das

respostas. Depois considerou-se na extensão de cada resposta o mais significativo na opinião dos docentes. Segundo Ghiglione e Matalon (1992, p.193), a unidade de contexto “Será o mais estreito segmento de conteúdo ao qual nos devemos referir para compreender a unidade de registo”.

De seguida, ensaiou-se a definição de uma matriz de codificação constituída por quatro colunas, correspondentes às categorias, subcategorias, indicadores de análise e unidades de registo. Considerou-se a categoria constituída por um termo-chave que indica a significação central do conceito que se quer apreender e de outros indicadores que descrevem o campo semântico do conceito. As subcategorias explicitam com maior pormenor o sentido da categoria e os indicadores foram construídos para expressar a ideia geral das unidades de registo. (Figura 3)

Figura 3 - Exemplo da matriz de análise de conteúdo

Codificação das Entrevistas dos Professores A e B
Categorias, Subcategorias, Indicadores de Análise, Unidades de Registo

Categorias	Subcategorias	Indicadores de Análise	Unidades de Registo	
			(A)	(B)
1. Fatores Preponderantes na Ação Docente	1.1 Méntor (professores relevantes)	Em estudante tive bons professores de História que exerceram em mim alguma influência (A) Em primeiro lugar o que influencia é o modelo...a imitação dos professores de quem mais se gostou (B)	“No ensino secundário tive bons professores de História que depois assumiram a regência de cadeiras de Didática na FLUC. E naturalmente exerceram em mim alguma influência. Talvez um pouco inconscientemente se tenha reproduzido alguma coisa.” ¹	“Para mim o que influencia em primeiro lugar é o modelo...a imitação. Isto é, quem como eu começou a dar aulas sem formação profissional aquilo que se procura é pensar quem foi o professor a professora, colocando as coisas em termos muito simples, de quem eu gostei mais. E depois porque gostei mais? Porque era simpática, explicava bem, dava atenção ao aluno, porque fazia perguntas. Fosse por que razão fosse. Nós partimos todos disso.” ¹ “(…) se procura imitar aqueles que de alguma forma enquanto aluno foram ao encontro do que era aquela jovem criatura.” ¹

A matriz completa pode ser consultada no Apêndice XXVI (Suporte Informático)

O procedimento foi bastante moroso, implicando sucessivos ensaios até à validação final da matriz de codificação por juízes externos. O processo assegurou a validade e fiabilidade da categorização dos dados desta etapa. A matriz de categorização final destacou três categorias de significação e respetivas subcategorias em número variável. A primeira categoria, “Fatores Preponderantes na ação docente”, resultou da primeira questão colocada aos docentes, sendo as subcategorias definidas em função das suas respostas. A segunda categoria, “O processo de ensino aprendizagem” e, respetivas subcategorias, resultaram das questões quatro a nove relativas a este

processo e das respostas dos docentes. A terceira categoria, “História. A disciplina no currículo” e, respetivas subcategorias, resultou das questões dois e três e respetivas respostas dos docentes.

Após esta definição efetuamos o recorte de unidades de registo ou de significação. As duas transcrições foram divididas em várias unidades de registo consideradas relevantes em função dos temas definidos. Como referem Ghiglione e Matalon (1992, p. 212) “a sua prática consiste em isolar os temas presentes num texto com o objetivo de, por um lado, o reduzir a proporções utilizáveis e, por outro lado, permitir a sua comparação com outros textos tratados da mesma maneira”. Depois, como sugere Amado (2009, p.248), a seguir ao esquadramento e a uma diferenciação vertical, demos códigos (a cada unidade). Estes correspondentes ao sentido atribuído e, simultaneamente, à prévia definição de categorias e subcategorias do sistema. A partir desta determinação avançamos na codificação inferindo o sentido de cada unidade. Terminada esta etapa foi feita uma comparação entre as unidades de registo a que se atribuiu o mesmo código nas duas transcrições através da matriz comum. Bardin (1977, p.117) resume o processo de categorização como uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o género (analogia) com os critérios previamente definidos. Deste modo se destacam dois processos fundamentais nesta etapa do nosso estudo. Primeiro, o recorte e a diferenciação vertical das unidades de registo, depois, o reagrupamento e a comparação horizontal das codificações com sentido igual ou próximo. As leituras verticais e horizontais das transcrições deram visibilidade aos padrões de pensamento dos professores. Ficámos a conhecer as suas perceções sobre a atividade docente e critérios da tomada de decisões nas situações de ensino-aprendizagem.

De seguida, avançou-se para a interpretação e teorização, mantendo-se em aberto uma possível reformulação do trabalho devido a uma avaliação final por juízes externos. A categorização e a análise de conteúdo efetuadas foram sujeitas aos juízos prévios de dois especialistas em educação. Após a concordância dos referidos juízes e, seguindo-se a mesma metodologia indutiva, reorganizámos o sistema de categorias e subcategorias aumentando a inteligibilidade e coerência do nosso estudo. A análise de conteúdo permitiu-nos fazer inferências, válidas e replicáveis, dos dados para o seu contexto. Igualmente possibilitou um conhecimento do que está para além do imediatamente apreensível como refere o investigador João Amado (2009 p. 236).

Os procedimentos referenciados foram necessários para fundamentar o estudo que realizámos, ou seja, descrever e comparar as perceções dos dois docentes sobre o ensino-aprendizagem. O conhecimento profissional dos docentes fundamentou o estudo empírico, identificando-se os métodos de aprendizagem que ambos consideram eficazes no ensino da disciplina de História. A análise das duas entrevistas ficou concluída em dezembro de 2020.

5.2.3. Análise e interpretação de Resultados

As categorias e subcategorias encontradas foram formuladas à posteriori, embora se partisse dos métodos diretivos e de descoberta. Como acima referenciado, as decisões tomadas sobre a codificação fundamentaram-se nos padrões conceituais encontrados em cada uma das entrevistas e na tipologia de questões do próprio guião. Estas informações conjugadas com importantes referências teóricas e com os objetivos da investigação, permitiram definir o sistema de codificação a utilizar no estudo. Como acima referenciado, a primeira categoria, intitulada de “Fatores Preponderantes na Ação Docente” desdobrou-se em cinco subcategorias, nomeadamente, Méntor (professores relevantes); Competências Profissionais e Humanas (episteme, phronesis e physis); Formação Inicial (ensino superior - Universidade); Formação Contínua (não formal e informal) e Normativos (reformas, legislação, currículo).

A segunda categoria denominada de “O Processo de Ensino-Aprendizagem” desdobrou-se em dez subcategorias, nomeadamente, Planificação de Aulas; Bons Professores e Boas Práticas (competências científicas e didático-pedagógicas e preocupação pela autonomia do aluno); Saber Docente (saberes operatórios do ensino-aprendizagem); Melhor Forma de Ensinar (ideia de Auctoritas, o especialista); Melhor Forma de Aprender (métodos ativos e aprendizagens significativas); Modelo Habitual de Ensino (protagonismo docente na sala de aula); Diretividade e Orientação (desconstrução de mitos); Meios Tecnológicos (facilitadores não determinantes do ensino-aprendizagem); Prática Independente (trabalho autónomo orientado); Prática Guiada (interações professor-alunos).

A terceira categoria nomeada de “História. A disciplina no currículo” traduziu quatro subcategorias, nomeadamente, Escola e Perspetivas Atuais (utilidade dos saberes formais); Conhecimento Poderoso (papel do conhecimento); Objetivos Científicos da disciplina de História e Objetivos Sociais da disciplina de História.

Figura 4 – Matriz de codificação das entrevistas aos professores A e B

Categorias	Subcategorias
Fatores Preponderantes na Ação Docente	<i>Méitor</i> (professores relevantes)
	Competências Profissionais e Humanas (<i>episteme, phronesis e physis</i>)
	Formação Inicial (ensino superior - Universidade)
	Formação Contínua (não formal e informal)
	Normativos (reformas, legislação, currículo)

Categorias	Subcategorias
O Processo de Ensino-Aprendizagem	Planificação de Aulas
	Bons Professores e Boas Práticas (competências científicas e didático-pedagógicas e preocupação pela autonomia do aluno)
	Saber Docente (saberes operatórios do ensino-aprendizagem)
	Melhor Forma de Ensinar (ideia de <i>Auctoritas</i> , o especialista)
	Melhor Forma de Aprender (métodos ativos e aprendizagens significativas)
	Modelo Habitual de Ensino (protagonismo docente na sala de aula)
	Diretividade e Orientação (desconstrução de mitos)
	Meios Tecnológicos (facilitadores não determinantes do ensino-aprendizagem)
	Prática Independente (trabalho autónomo orientado)
	Prática Guiada (interações professor-alunos)

Categorias	Subcategorias
História. A disciplina no currículo	Escola e Perspetivas Atuais (utilidade dos saberes formais)
	Conhecimento Poderoso (papel do conhecimento)
	Objetivos científicos da disciplina de História
	Objetivos sociais da disciplina de História

Da comparação vertical e horizontal dos dados apresentam-se, em seguida, os resultados. Cada categoria e respetivas subcategorias são enquadradas, conceptualmente, pelas opiniões dos entrevistados e pelas questões do guião orientador das entrevistas. Os registos discursivos apresentados têm por isso funções ilustrativas e probatórias. Estes registos são apresentados como ponto de partida das interpretações e teorizações tendo, por isso, também, uma função analítica (Amado, 2017, p.384).

Fatores Preponderantes na Ação Docente. *Méitor* (Professores Relevantes)

No ensino secundário tive bons professores de História que depois assumiram a regência de cadeiras de Didática na FLUC. E naturalmente exerceram em mim alguma influência. Talvez, um pouco inconscientemente se tenha reproduzido alguma coisa. (A)

Para mim o que influencia em primeiro lugar é o modelo... a imitação. Isto é, quem como eu começou a dar aulas sem formação profissional, aquilo que se procura é pensar quem foi o professor ... a professora, colocando as coisas em termos muito simples, de quem eu gostei mais. E, depois, porque gostei mais? Porque era simpática, explicava bem, dava atenção ao aluno porque fazia perguntas. Fosse por que razão fosse. Nós partimos todos disso. (B)

O que influencia as práticas dos professores? Qual é a base de conhecimento para um ensino eficaz, de que fala Lee Shulman (1986,1987)? O professor (A) identifica os seus bons professores, do ensino secundário, como influências a considerar na sua formação profissional. Professores que também lecionaram a disciplina de Didática da História, no ensino superior. O professor (B) reconhece nos docentes de quem gostou mais uma influência decisiva. O primeiro elemento a considerar na formação da sua identidade docente. O professor (A) relaciona os bons professores ligados ao conhecimento daí a regência da Didática e o docente (B) refere o professor de quem gostou mais. Aprende-se a ensinar partindo-se da própria experiência pessoal. Nos primeiros anos de profissão replicam-se os professores marcantes na vida do docente enquanto aluno. Os seus melhores professores. A imitação do *méitor* é feita de modo, mais ou menos, consciente. Por isso esta influência é mais secundarizada no professor (A) que apenas a reconhece enquanto manifestação inconsciente.

Fatores Preponderantes na Ação Docente. Competências Profissionais e Humanas (*Episteme, Phronesis e Physis*)

A experiência ... o gosto pela História e a sensibilidade. Será sobretudo a experiência, mas também tentar fazer qualquer coisa nova, tentando inovar alguma coisa, tentar introduzir sempre algo de novo, experimentar qualquer coisa de novo. Não aquela coisa de mudar de alto a baixo. (A)

Se não se imagina à frente de uma turma a achar piada, a rir-se de si próprio. Se não se está à vontade, se não se gosta, se não se vê no papel de ser observado por vinte e seis, trinta pares de olhos que são extraordinariamente críticos, observadores. Um professor tem de gostar, tem de ter sentido de humor, estar aberto à crítica, à observação permanente. (B)

*Segundo, podia ser primeiro...tem de gostar e gostar essencialmente dos alunos. (...)
Um professor que dê aulas sem ter uma empatia grande com os jovens, com as crianças...está na profissão errada. (...) Deve gostar de quem tem à sua frente. Essa é a primeira coisa. (B)*

O professor (A) destaca os saberes da sua experiência (*Phronesis*), como determinantes nas suas práticas profissionais. Um modelo em construção que contempla a sua própria reformulação. Donald Schön (1983) investigou esta epistemologia da prática, validando nos seus estudos a experiência como fonte de conhecimento. Da interação entre os referenciais teóricos e as práticas (experiência) nasce o especialista e o saber especializado.

Uma outra perspetiva tem o professor (B). Para este as competências humanas (*Physis*) são as primeiras a ser evidenciadas nas práticas do trabalho docente. Sendo referenciadas por si em segundo lugar (mas diz que *podia ser primeiro*), podem ser consideradas decisivas para a eficácia desse mesmo trabalho. O professor deve gostar da profissão que escolheu e essencialmente dos alunos. O professor deve manifestar competências sociais e relacionais, com destaque para o senso de humor, a abertura à crítica e à observação permanente. Muito importante, o professor deve saber rir de si próprio. Estas características pessoais reforçam os laços de proximidade e influenciam a maneira como os alunos vivenciam as aulas. A empatia, o senso de humor, a flexibilidade, a simpatia, são destacadas como instrumentos pedagógicos relevantes no processo de ensino-aprendizagem. Também o professor (A) referencia a sensibilidade como uma das qualidades docentes destacando a vertente humana na docência, mas não lhe dá primazia.

Os dois professores perspetivam o docente como um especialista do ensino-aprendizagem quando referem o gosto pela disciplina e pela profissão. O docente de História deve ser um especialista científico do seu domínio do saber (*Episteme*). O conhecimento do assunto é uma parte relevante do saber profissional docente, como também refere Shulman (1986,1987). As competências profissionais docentes advêm deste equilíbrio entre a teoria, a prática e a sensibilidade (*Episteme, Phronesis, Physis*).

Fatores Preponderantes na Ação Docente. Formação Inicial (Ensino Superior-Universidade)

Acho que há uma coisa importante que hoje não se valoriza o suficiente que é ter um bom domínio científico das matérias que se leciona. Eu acho que o professor tem de ter um domínio sólido e tem de saber construir autonomamente as suas práticas. Embora devam existir também uns recursos à disposição, mas o professor tem de ter capacidade para gerir o seu currículo, para dar a volta às matérias, para encontrar formas de dar a volta àquilo, para chegar mais facilmente aos seus alunos. (A)

Eu nem sequer questiono isso. Eu não questiono que um professor só pode ser professor com uma boa formação inicial na área que vai lecionar. Se não houver uma boa formação em História, Filosofia, Matemática não é uma boa formação didático-pedagógica que lhe vai dar aquilo que ele não sabe. Mas tem de haver aqui um equilíbrio. (B)

Boa formação no sentido de garantir que aquela pessoa vai ser um estudante autónomo, toda a sua vida. Agora, se fez uma licenciatura onde procurou bibliografia, leu a bibliografia, aprendeu a aprender sozinho, a ser autónomo, ele vai aprender toda a vida e vai-se atualizar e vai saber como procurar, como saber etc. (B)

Eu acho que os professores são muito reativos a isto. Acham que uma vez terminada a licenciatura ... eu já aprendi o que tinha a aprender. Se há profissão onde nunca se aprende tudo... onde nunca se deixa de aprender é a profissão docente. (B)

O professor (A) salienta a importância do domínio científico das matérias que se lecionam e destaca a necessária atualização autónoma destes saberes. Este domínio é essencial para se colocar em prática o currículo e para que os alunos realizem aprendizagens de sucesso. Por isso, no seu entender esta competência devia ser mais valorizada socialmente.

O professor (B) entende a formação superior, numa área específica do saber, como um dos critérios mais importantes do exercício da docência. Os dois professores valorizam esta formação inicial, na construção das suas competências profissionais, identificando-a como conhecimento de conteúdo científico. Sublinha-se assim o papel da Universidade, onde ambos os professores obtiveram a sua *licença para ensinar*, na formação inicial para a docência. O conhecimento de conteúdo didático-pedagógico é perspetivado como complementar ao conhecimento científico, não o substituindo. Ambos partiram da própria experiência reflexiva, construindo autonomamente as suas práticas para se tornarem os melhores profissionais ao longo da carreira docente. Para o professor (A), o docente deve ser detentor de um rigoroso conhecimento científico e da habilidade de o mobilizar em ação para construir o melhor desempenho profissional. Para o professor (B), a

formação universitária deverá desenvolver as competências de investigação no futuro docente. Isto, porque, o ensino é uma profissão onde nunca se aprende tudo e, se está sempre, a aprender. A profissionalidade docente edifica-se no *continuum* entre a formação inicial e a investigação-formação ao longo da vida. Contudo, como destaca o professor (B) admitem-se outras opiniões reconhecendo-se que nem todos os docentes se reveem nesta ideia. E por vezes desvaloriza-se a eficácia da aprendizagem pós-licenciatura (não formal). De qualquer modo, o desempenho profissional depende do exercício da autonomia, de uma gestão pessoal, de escolhas e decisões autónomas sobre o currículo profissional de cada um dos docentes.

Fatores Preponderantes na Ação Docente. Formação Contínua (Não Formal e Informal)

É obrigatória. Depende da oferta disponível (...) curiosidade e interesse por esta questão das neurociências. (...) A viagem é formação. Livros, museus. O que escrevo na blogosfera. Escrevo com regularidade em meios de comunicação online. Tenho um blogue e escrevo sobre temas gerais da educação, sobre política educativa, sobre outros assuntos atuais. (A)

E para ser melhor (o professor) tem de se informar, tem que se formar, tem que estudar, tem que fazer formação, tem que se interessar, tem que procurar as melhores formas de chegar aos alunos. Vai fazendo a sua formação e aí vai alterando a sua forma de lecionar a sua forma de abordar os assuntos. (B)

Também não acredito em formações de 3 horas... formação de 3 horas não é formação...é um alerta, uma sensibilização, um abrir caminho...seja o que for...não é uma formação. Sensibiliza-se ... fica alertado para o problema. (...) Sempre que possível assisto a palestras sobre conteúdos específicos da História ou temáticas didáticas e pedagógicas. (B)

Tenho um curso de nível cinco foi com base nessa formação que eu fiquei com o estatuto de formador. Depois foi alargado o âmbito das minhas capacidades para a didática específica da disciplina. (B)

Para o professor (A) a formação contínua, no que se refere a uma educação não formal, é inerente à progressão na carreira docente. No seu entender, apontam-se como critérios da sua frequência a obrigatoriedade normativa, a oferta disponível nos Centros de Formação, a curiosidade e o interesse por temas considerados inovadores e atuais. Por outro lado, o professor (B), destaca na formação contínua um meio de voluntária atualização científico-pedagógica, adaptada aos gostos, expectativas e à necessidade de reflexão do professor. Na sua opinião, um professor interessado e autónomo procura refletir sobre as suas práticas e forçosamente ser

melhor. Competente e especialista na sua área de saber. De forma espontânea, informa-se e procura formação qualificada. Sabe que vai aprender toda a vida e que o seu desempenho profissional implica uma atualização e reflexão permanentes. No seu entender existem alguns limites nas ações de curta duração previstas pelo atual regime jurídico da formação contínua. Isto, porque considera apenas o tempo longo propício a aprendizagens significativas. O professor também deve frequentar, sempre que lhe é possível, palestras, seminários, jornadas sobre conteúdos específicos ou com interesse para a sua área de saber. Pode inclusivamente assumir funções de formador como o professor (B), diversificando as suas competências científicas e pedagógicas.

No que se refere a uma educação informal o professor (A) destaca os contextos pessoais, apontando-se a viagem, a leitura do livro, a ida ao museu como vertentes importantes de formação contínua. Referencia vários outros espaços de formação, criados pela sociedade de informação, como os artigos de opinião em jornais *online* e em redes sociais, publicados de forma intencional, organizada e sistemática. Para o professor (A) o seu *blogue*, regularmente atualizado com conteúdos diversificados sobre a educação, a escola e os professores e outros assuntos atuais, também é um espaço diversificado de formação contínua reflexiva (informal).

Fatores Preponderantes na Ação Docente. Normativos (Reformas, Legislação, Currículo)

Normativos influenciam muito pouco. (A)

E depois, há uma coisa que às vezes está um pouco afastada da profissão e, que é, ter a noção de que o professor tem muita autonomia na sala de aula, mas não é uma profissão liberal e, portanto, tem documentos orientadores que deve respeitar. E, portanto, se há uma reforma de ensino, se há uma alteração das orientações superiores deve tentar perceber porque se fazem e não dizer ... isto muda, mas fica tudo no mesmo. Só fica tudo no mesmo se as pessoas não estiverem abertas à mudança. (B)

Para o professor (A) os documentos normativos têm limitada influência nas práticas docentes. O professor (B) reconhece a importância destes documentos orientadores, sabendo que não é uma posição consensual na classe docente. Contudo, sustenta que o ensino não é uma profissão liberal, apesar da autonomia do professor na sala de aula. Por isso as disposições dos normativos devem ser cumpridas. A comunidade educativa deve estar aberta à mudança considerando com otimismo as suas implícitas transformações.

Para além das planificações a longo e a médio prazo, basicamente, o que me parece mais adequado para os alunos. Ou seja, que permite motivar e interessar mais os alunos e que eles aproveitem as aulas e a aprendizagem que vão fazer. Tentando ir ao encontro, por um lado de coisas que sejam relevantes em termos de aprendizagem e, por outro lado, de assuntos, conteúdos, temas ou temáticas que sejam motivadoras para os miúdos e tenham interesse para eles. (A)

E, portanto, a minha planificação a longo prazo reproduz basicamente conteúdos, objetivos programáticos, competências e depois, os módulos de conhecimento, os conceitos estruturantes, núcleos de aprofundamento ou não aprofundamento, estratégias, número de aulas e o material. Depois, no fundo não vale a pena estar a inventar muito mais num programa que não está só centrado já nos conteúdos. (B)

(...) Agora eu tenho de ler o que lá está. Por isso é que eu falava nos normativos. Eu tenho de ler o programa da disciplina. E depois a planificação mais importante é para mim é a médio prazo porque é aquela que se vai centrar numa unidade didática. É por isso que eu admiro muito...vamos lá ver...eu não sou capaz?... sou... sou capaz de dizer assim...agora amanhã falo durante 90m. Mas depois o que é que isto dá? Eu posso estar a valorizar aspetos que são insignificantes, posso-me esquecer-me de aspetos muito importantes e que são fundamentais para aquilo que quero que eles retenham e, portanto, uma aula absolutamente espontânea não me dá isso. (B)

Como se estrutura a relação dos dois professores com os saberes que ensinam? Como organizam o processo de ensino-aprendizagem? Shulman (1986, 1987, 2004) referencia a existência de três dimensões no pensamento geral docente envolvidas no processo de ensinar, nomeadamente, o conhecimento do assunto, o conhecimento curricular e o conhecimento pedagógico. Como são mobilizados estes conhecimentos no momento de ensinar? Sabemos que o processo de ensino é iniciado pela planificação de aprendizagens.

O professor (A) considera as planificações a longo e a médio prazo como referenciais importantes, mas não exclusivos do trabalho docente, nomeadamente, no ensino básico. A organização letiva diária não depende do cumprimento *stricto sensu* do programa ou das planificações referenciadas. Mas daquilo que se considera adequado à dinâmica de cada turma. Pretende-se que os alunos aproveitem as aulas e as aprendizagens que vão realizar. O professor acentua bastante a organização das suas aulas em função do que considera mais motivador para os alunos.

O professor (B) estrutura as suas aulas pelo rigoroso cumprimento do programa e das planificações disciplinares, nomeadamente, a médio e a curto prazo. Para si é importante conhecer, literalmente, o programa da disciplina. A organização das suas aulas parte de uma planificação a longo prazo explicitando-se conteúdos, objetivos programáticos, competências, módulos de conhecimento, conceitos estruturantes, núcleos de aprofundamento e não aprofundamento, estratégias, número de aulas e material. Daqui decorre uma planificação a médio prazo centrada numa unidade didática e depois desdobrada em outras de curto prazo, aula a aula. O programa contempla metodologias diferenciadas de ensino-aprendizagem apresentando propostas de desenvolvimento dos conteúdos. Compete ao professor proceder de modo eficaz à sua operacionalização. Uma aula espontânea sem esta estruturação implicaria riscos que não se pretendem assumir, ou seja, o comprometimento da eficácia das aprendizagens.

O Processo de Ensino-Aprendizagem. Bons Professores e Boas Práticas (Competências Científicas e Didático-Pedagógicas e preocupação pela Autonomia do Aluno)

Tem de ter um conhecimento sólido da sua área disciplinar. Eu acho que isso tem de ser a base e, depois, é a questão de procurar as formas mais eficazes de transmitir, cativar os alunos, transmitir esses conhecimentos, despertar o interesse para irem aprender outras coisas mais, para estudarem. Tenho uma matéria, quero lecionar isto, quero que eles aprendam, que tirem daqui alguma coisa, fiquem com uma ideia o mais completa possível, portanto, o que é que vou aqui fazer para tornar a aprendizagem mais eficaz? Se numa matéria para que eles fiquem a perceber minimamente aquilo, eu tenho de apostar em determinados conceitos eu, correndo o risco de ter ali uma aula mais teórica, tenho de apostar nisso. E depois tentar aligeirar isso, tentar que ela corra o melhor possível e complementar com outras atividades. Se é uma matéria mais visual que se pode ver melhor através de imagens, de fotos, de pequenos vídeos, recorro a esse tipo de materiais. Depende. Claro, e depois depende da época histórica que estamos a estudar. (A)

Bons professores são quem gosta do que faz e dos alunos. As boas práticas são aquelas que contribuem para tornar o aluno autónomo para passar do estado de minoridade... eu que não sei nada de filosofia... para o estado de maioridade. E passar para o estado de maioridade significa não precisar de ser tutelado. No fundo fazer com que eles pensem pela sua própria cabeça. (B)

O Professor também deve ser imaginativo. O que pode ser engraçado? O que pode interessar? O que pode levá-los a levantar a cabeça? Ir ao encontro deles. Esse recurso da cultura popular dos mass média é um pouco nesse sentido vai ao encontro daquilo que eles

conhecem, mas mostrar que quanto mais conhecimento se tem, quanto mais mundo se tem, mais leituras nós podemos dar.... aquilo que estamos a ver, a ouvir, a ler. E desta procura ir ao encontro dos interesses dos alunos. (B)

O que são bons professores e boas práticas? Como se constrói a profissionalidade docente referenciada por Schön (1983)? Para o professor(A) em primeiro lugar os bons professores têm um conhecimento rigoroso da sua área disciplinar, dominando os conhecimentos científicos que ensinam. Depois, os bons professores devem transmitir esses saberes de modo eficaz motivando os alunos para as aprendizagens. Assim “cativam” os alunos. Este é um processo em construção porque se fundamenta numa procura sistemática. O professor busca o modo mais eficaz para lecionar uma matéria. Pode fazê-lo de um modo mais ou menos direto. A transmissão é evidenciada no seu discurso. Abordando a questão de modo diferente para o professor (B) bons professores gostam de ensinar e demonstram empatia pelos alunos. Por outro lado, interessam-se sobretudo pelo desenvolvimento da sua autonomia. No seu entender, esta é uma das competências prioritárias da aprendizagem e define as boas práticas.

Na sala de aula, os conhecimentos didáticos assumem importante relevância. O professor reflete de modo sistemático sobre as suas práticas. Como ensinar para despertar o interesse? O professor (A) procura formas eficazes de transmitir esses conhecimentos e motivar os alunos para outras aprendizagens. Ambos os docentes concordam que o professor estrutura este processo partindo de uma prática sempre reflexiva. Para cada aula seleciona as metodologias e os recursos adequados aos conteúdos e aos alunos que ensina. Para o professor (A) um dos critérios, subjacente à seleção de estratégias, fundamenta-se na tipologia das fontes históricas. Estas devem ser as mais adequadas aos conteúdos em estudo e aos interesses manifestados pelos alunos. Os documentos iconográficos visualizados em meios multimédia reúnem bons índices de atenção sendo uma das estratégias recorrentes. Para o professor (B) as estratégias para um ensino eficaz envolvem o facto de o professor ser imaginativo e ir ao encontro do “mundo” dos alunos. A familiarização com a atual cultura popular divulgada nos *mass média*, pode servir de recurso estratégico, direcionando rapidamente a atenção para as temáticas curriculares em estudo.

Ao fim de muitos anos de serviço uma pessoa desenvolveu um conjunto de técnicas, de métodos, de formas de ensinar que fazem parte da identidade da pessoa, da própria pessoa enquanto professor. Que não são uma coisa rígida, adaptam-se aos diferentes públicos escolares que temos, às características das diferentes turmas. Raramente faço modificações profundas porque aquilo que tenho é o que vai sendo apurado e que vejo que resulta. Aquilo que vai saindo, o que vou tirando, é o que vejo que tem menos resultados que é menos interessante ou menos relevante. (A)

(...) Eu acho que nós, ao fim de 30 anos de serviço, já não andamos à procura de grandes fórmulas novas. (A)

As estratégias nunca são iguais. (...) Cada grupo de alunos é diferente. Eu não repito. Posso repetir as palavras, mas não repito o impacto que elas provocam, não repito o entusiasmo, não repito a ênfase dada. (...) As decisões são as decisões do momento. Vai muito da dinâmica. Uma pergunta que um aluno faz. Uma observação que um outro diz e que orientam a aula não exatamente como previsto. Tenho uma aula preparada para duas turmas diferentes. Usei a mesma fonte, as mesmas coisas... e não foi rigorosamente igual. Embora eu não seja de improvisos. Porque ao fim de 41 anos eu levo as aulas todas preparadas. Isto é, preparadas no sentido... eu sei como vou começar... eu tenho uma linha de desenvolvimento de aula. Tudo o que vou pensar... é para perseguir aqueles objetivos e aquelas competências. De acordo com aquilo que está no programa, as grandes finalidades do programa, as competências a desenvolver e objetivos a atingir eu tenho que para cada conteúdo pensar quais são as melhores estratégias para os atingir. (...) Existem materiais que vou reciclando. Evidentemente. Também tenho algumas anotações a dizer não repetir. (B)

Tenho uma notícia de jornal que precisava de substituir, mas não encontro outra e que dá grande resultado. É de um romeno de 1992 que dizia eu quero emigrar para qualquer sítio onde exista uma ditadura pois estou farto de democracia. Porquê a atitude deste homem? Isto no 10º ano, é fantástico coloca logo os alunos a falarem. É a melhor introdução à democracia ateniense. Agora como é que eu descobri isto? A primeira vez que utilizei o recurso ele era contemporâneo, era uma notícia de jornal. Mas como é que eu cheguei a esta notícia porque andei por ali a interrogar-me como é que vou dar isto para não ser aborrecido. (B)

O modo de ensinar pode ser considerado conhecimento científico? Ou é um saber baseado em crenças, percepções e opiniões? Como se operacionalizam os saberes docentes na sala de aula? Como é formado o conhecimento pedagógico de conteúdo de que fala Shulman (1986,1987)?

Para o professor (A), existe um saber especializado, regulador da maior eficácia na aprendizagem dos alunos. Um repertório de conhecimentos específicos, no domínio do conteúdo e das metodologias didáticas, adequando-se a diferentes idades e tipos de ensino. A construção empírica deste saber também depende das interações da sala de aula. O professor é um facilitador das aprendizagens. O critério de seleção de metodologias e recursos é o da maior eficácia. O que resulta permanece e o menos interessante é apagado. Mas apesar do dinamismo do processo, o professor (A) raramente faz modificações profundas. O conhecimento pedagógico do conteúdo está bem consolidado.

No entender do professor (B), as aulas não se repetem devido às diferenças entre os grupos-turma. As decisões pedagógicas estão dependentes das interações estabelecidas com os alunos. Muitas vezes em função destas são tomadas no momento. As interações não podem ser repetidas. Os conteúdos podem ser repetidos, mas não o modo como chegam aos alunos. O desempenho destes determina a resposta imediata do professor. A expressão *não repito* é utilizada diversas vezes. E as influências são recíprocas. Por outro lado, o professor (B) chama a atenção para o seu saber especializado, específico e estruturado de ensinar. Assim, deve ser entendida a constância de rotinas e hábitos didáticos, como o da planificação diária do processo educativo, já referenciada. Uma das suas maiores preocupações é a seleção das estratégias adequadas ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem. As estratégias utilizadas ilustram e fundamentam conceitualmente uma temática. Sempre que é possível a matéria é interligada a análises contextualizadas do presente. Em síntese, o professor (A) parte de uma identidade profissional bem consolidada, sem necessidade de grandes mudanças, o professor (B) faz questão de dizer que não repete e cria uma dinâmica diferenciada em função dos alunos e turmas (a valorização da mudança é evidente). Parte do programa, planeia em função das características dos alunos, mas depois toma decisões no momento em função das interações estabelecidas.

O Processo de Ensino-Aprendizagem. Melhor Forma de Ensinar (Ideia de *Auctoritas*, o especialista)

É sempre aquela que for mais eficaz para os alunos que temos à nossa frente. Partindo do princípio de que o professor que está ali é alguém experiente, é alguém que tem um capital de cultura, de conhecimentos, de saber fazer que os alunos não têm é encontrar uma forma do professor transmitir esses conhecimentos, essa experiência, essas qualidades que tem para os seus alunos. (...) Agora, se isso se consegue de uma forma mais direta, que é quando tem os alunos mais recetivos, mais dispostos a ouvi-lo e a interiorizar aquilo que estão a aprender e no fundo a aprenderem esse conhecimento a assimilá-lo, as coisas tornam-se mais fáceis. Se essa motivação não existe, se a resistência ao aprender é maior se calhar temos de andar ali às voltas, temos de ir mais devagar, temos de rodear a questão, temos de encontrar formas mais simples ou mais aliciantes de transmitir as coisas. (...) E a História não é apenas aquele olhar estreito sobre o currículo. (...) Faz-se sempre essa ligação com outras áreas do conhecimento. (A)

*Sei que aquilo que toca os alunos são, fundamentalmente, as qualidades humanas e não as científicas. A empatia, a atenção aos alunos, a boa disposição, até...o bom aspeto e para além disso o reconhecimento de que o professor sabe ou não sabe aquilo que está a falar. (...) O que fica na memória do aluno, o que o leva a gostar ou não gostar da disciplina, a empenhar-se ... eu continuo a achar que é, principalmente, esse toque humano. O respeitar os alunos e fazer-se respeitar...a diferença entre *auctoritas* e *potestas*. O bom professor é o que tem autoridade. Sendo que todos os professores têm poder. A autoridade decorre do reconhecimento. Eu reconheço capacidade científica, pedagógica, humana, gosto pela profissão àquele professor (...) e isso abre o gosto pela disciplina. (B)*

Para o professor (A), a melhor forma de ensinar é a que se revelar mais eficaz para os alunos. Nesta análise parte-se do princípio de que o professor é experiente, tem um capital de cultura, de conhecimentos, de “saber fazer” que os alunos não têm. Por isso a responsabilidade do ensino-aprendizagem é do professor. Um ensino de qualidade assegura o desempenho e sucesso educativo dos alunos. Ou seja, possibilita o atingir das competências definidas para o seu ano de escolaridade de forma meritória. No entender do professor (A), ambientes de aprendizagem onde os alunos mostram vontade de aprender, manifestando interesse pelo ensino, facilitam o processamento e retenção da informação. Assim, através de abordagens orientadas pelo professor será possível facilitar a realização de atividades de crescente complexidade. Quando existe uma resistência à aprendizagem diversificam-se as estratégias. Aumentam-se os

suportes, as sistematizações conceituais, a orientação, o tempo de aprendizagem. As estratégias têm naturalmente uma aplicação diferenciada e, são escolhidas, em função dos resultados pretendidos. Por outro lado, o professor (A) destaca, também, a importância da articulação da História com outras áreas disciplinares para um ensino eficaz.

Para o professor (B) definir a melhor maneira de ensinar é uma tarefa complexa. Numa primeira análise, as qualidades humanas do professor, mais do que as suas competências profissionais (científicas) são evidenciadas. A sua capacidade de estabelecer relações com os alunos, apoiando-os na superação das suas dificuldades e demonstrando as maiores expectativas na sua progressão. A empatia, a atenção despendida, a boa disposição, o seu humor, inclusive a sua imagem. De seguida, naturalmente, destaca-se o valor dos seus conhecimentos científicos. A certeza do seu saber. A percepção que desempenha com gosto a sua profissão. No seu entender, o envolvimento dos alunos na aprendizagem, o seu esforço e dedicação pela disciplina, advém da valorização do professor enquanto indivíduo e profissional de excelência. Estas características integram o que considera ser a *auctoritas* do professor. No professor (A) percebe-se uma dominância da “transmissão do conhecimento” e no professor (B) o “toque” humano e os saberes profissionais.

O Processo de Ensino-Aprendizagem. Melhor Forma de Aprender (Métodos Ativos e Aprendizagens Significativas)

Depende dos alunos. Eu acho que eles têm sempre de associar o que lhe é transmitido com alguma forma de assimilação das coisas. Tem de haver uma apropriação desse conhecimento. Daquilo que o professor lhe está a transmitir. (...) Sempre que ensino uma matéria podemos ver imagens, podemos ler, interpretar, comentar, mas no final traduzir sempre numa ou duas frases, um pequeno esquema ou uma enumeração de dois ou três pontos. Ideias chave sobre aquele assunto. (...) Qualquer aprendizagem para ser eficaz tem de se traduzir assim num exercício, ou numa ficha, um trabalho de consolidação ou uma coisa mais simples como registar algumas ideias no caderno diário. (A)

Ou seja, tem de haver sempre alguma coisa da parte do aluno, sem ser apenas aquele ouvir passivo do professor ou, eventualmente, outra coisa que pode ser eficaz é fazer os alunos intervir, participar, colocar questões, responderem. E claro, depois têm de estudar. (A) E depois existe uma coisa, aprender não é memorizar para depois despejar. (...) Pronto, não é isso é tentar chegar lá mais aquela memória a longo prazo. Que se consegue tentando que os alunos compreendam as coisas. Vejam uma utilidade, um significado, uma razão de ser para aprenderem. Portanto, quando se compreendem as coisas aprende-se melhor. (A)

Eu diria que o professor faz o que pode...também... pensar que tudo depende da escola ou tudo depende do professor ... não é verdade. (...) A escola tem uma importância fundamental, o que se aprende na escola tem uma importância fundamental, mas ... (...) Há uma parte da aprendizagem que é efetivamente da responsabilidade do aluno... dos seus interesses, dos seus gostos, das suas perspetivas de futuro, do seu background, do seu meio.
(B)

É fundamental que os alunos aprendam a pensar, desenvolvam essa capacidade de raciocínio. A melhor forma de aprender relaciona-se com a forma de pensar, de ser curioso, de fazer perguntas. No fundo de sair de si. (...) Portanto como é que nós (professores) contribuímos? Contribuímos pondo-os a pensar. Ter opinião, mas essa opinião não pode ser formada pelas redes sociais, pelo pai, pela mãe ou pelas conversas que se têm em casa. Também é como é evidente, mas a escola deve propor outra coisa. (B)

Para o professor (A) o processamento da informação e a sua retenção é uma das suas preocupações. Uma forma eficaz dos alunos aprenderem é através de um ensino explícito, transmissivo e orientado pelo professor. Com estes objetivos os conteúdos são segmentados e lecionados de forma sequencial. Cada sequência pressupõe um conjunto de interações. Os alunos devem intervir e participar para que ocorra o processamento da informação. Para que o conhecimento passe para a memória a longo prazo ele deve ser processado de forma eficaz na memória de trabalho cujas limitações são conhecidas. Willingham (2008) refere que a memória é o resíduo do pensamento e neste sentido se pretendemos que os alunos memorizem algo devemos dar espaço para que pensem sobre isso. A prática permite a transferência do conhecimento e sua aplicação a novas situações. Nestes momentos, intercalados, os alunos são solicitados a sistematizar os pontos principais da matéria com ou sem orientação do professor. O registo é escrito no caderno diário. Outras vezes, esta prática ativa pode traduzir-se por uma resolução de um exercício, de uma ficha de trabalho ou um trabalho de consolidação. Após a sistematização da informação relevante e a avaliação formativa da compreensão dos alunos, avança-se para uma nova matéria. Depois, é necessário desenvolver práticas de autorregulação. Estudar de uma forma contínua. Deste modo com práticas regulares de questionamento e de estudo é possível evitar a curva do esquecimento de que falam Roediger e Karpicke (2006).

Para o professor (B) não é verdade que um ensino de qualidade depende em exclusivo da escola ou dos seus professores. No seu entender, o que se aprende na escola é importante, mas uma parte da aprendizagem depende, efetivamente, da responsabilidade dos alunos. Dos seus interesses, da sua formação, *background*, do seu meio familiar, das suas perspetivas de futuro. Neste sentido, a escola, os professores e os alunos são elementos fundamentais para uma aprendizagem eficaz. Por outro lado, o desempenho do professor também é considerado como

um dos fatores mais influentes na aprendizagem dos alunos. Como se processa a aprendizagem? Como podem os alunos aprender? Através de um ensino que desenvolva o interesse, a curiosidade, a vontade de saber mais. O desenvolvimento do pensamento crítico dos alunos é uma competência prioritária do professor. Pratica-se, por exemplo, através de atividades de discussão e de debate. A técnica do questionamento é utilizada para envolver ativamente os alunos, sendo indicada como um meio eficaz de aprendizagem. Ambos os professores a destacam, mas não com a mesma ênfase. Ela é mais evidente como estratégia recorrente de aprendizagem no professor (B). Aprender significa combinar nova informação com a existente. Este é um processo dinâmico mediado por estruturas cognitivas como a compreensão (professor A) e o raciocínio crítico (professor B). Por isso em ambos existe uma abordagem cognitivista da aprendizagem. Ao considerar a escola como elemento estruturante da aprendizagem o professor (B) tem também uma visão contextualista do ensino, sendo para si importante que os alunos percecionem a relevância da educação formal.

O Processo de Ensino-Aprendizagem. Modelo Habitual de Ensino (Protagonismo Docente na Sala de Aula)

Como regra, como metodologia mais geral e mais eficaz, é o tradicional. O professor dar a aula. (...) Sou menos atualmente, os recursos são outros, diferentes dos que existiam quando comecei. Eu diria que as aulas são mais centradas em mim do que eu gostaria. Não sinto que elas pudessem funcionar de outra forma. Se houvesse maior grau de autonomia dos alunos, se as condições de trabalho fossem outras poderia eventualmente ser de outra forma.

(A)

(...) São vários os estilos (que me definem) sendo que o meu ensino é um ensino centrado no professor. Porque na maioria das aulas os alunos não fazem uma aprendizagem autónoma. (...) Isso tem a ver com as estratégias. (...) Eu digo quais são os materiais que se utilizam, isto é, qual é o texto que se lê, qual é o mapa que se vê, se trago ou não um powerpoint (...). As minhas aulas são uma exposição dialogada. Eu exponho, fazendo perguntas aos alunos, explorando com eles fontes diversificadas. Há depois momentos em que ponho os alunos a trabalhar. Mas não é em todas as aulas, nem em todas as unidades, nem de uma forma muito sistemática. (...) As aulas são centradas em mim porque sou eu que as dirijo.

(B)

Eu não lhes dou (alunos) a possibilidade de manifestarem essa autonomia. Porque eu como docente não sou capaz de correr riscos. (...) Para ser inovador, por exemplo, pegando no 10º ano, era necessário desmontar o programa e não ter medo de não cumprir o programa e de não lecionar todos os conteúdos. E eu fiz o que achava que podia ser melhor para os alunos sem nunca afrontar os poderes instituídos. Há lógicas de preservação que são muito

difíceis de alterar. Porque depois o professor nunca é um ser à parte. O professor está metido numa estrutura pesada que é uma escola. Cada escola tem a sua cultura de escola, uma dinâmica organizacional, mais pesada ou menos pesada, é preciso que o professor tenha um grupo de referência (...) Se não houver isto é muito difícil um professor avançar sozinho. (B)

O professor (A) percebe as abordagens didáticas transmissivas, apoiadas em recursos diversificados, como a forma mais eficaz de aprender. Não a desejável. Mas a que permite melhores resultados. Admitiria o recurso menos pontual a metodologias não diretivas, se existisse maior autonomia dos alunos e diferentes condições de trabalho, nas escolas. Na sala de aula, a orientação do professor revela-se decisiva. Os alunos precisam de um ensino dirigido e estruturado, para realizarem operações de crescente complexidade. O professor (B) reconhece a sua centralidade no processo de ensino-aprendizagem pela dificuldade de os alunos fazerem aprendizagens autónomas. Mas no seu discurso, o conceito de autonomia refere-se, sobretudo, ao contexto em que ocorre a aprendizagem. A autonomia dos alunos é limitada porque o contexto e processo de desenvolvimento do ensino-aprendizagem são dirigidos pelo professor. Sabemos que as suas aulas seguem uma planificação rigorosa determinando a prática diária, considerando-se importante o cumprimento de programas e planificações disciplinares. Mas estas planificações, como acima referenciado, são diferenciadas em função das turmas deixando margem para o espontâneo. Nos momentos de exploração de fontes históricas através de uma exposição dialogada conduzida pelo professor, os alunos tornam-se gradualmente autónomos nas suas aprendizagens. Benson (2000, p. 47) define a autonomia como a capacidade de os alunos assumirem o controlo da própria aprendizagem.

Por outro lado, as estruturas institucionais, governamentais e escolares, determinam e organizam o funcionamento de cada ano letivo, influenciando as práticas docentes. Para o professor (B) cumprindo-se as disposições institucionais, aceita-se o não correr de riscos e isto limita a autonomia dos professores e também dos seus alunos. Além de que as decisões do professor são sempre tomadas em função das necessidades e interesses dos seus alunos. Neste ponto salienta-se também a comunidade de prática em que se insere e a importância do seu grupo de referência na Escola. O grupo consegue viabilizar mais facilmente as intenções dos seus membros. O professor isolado terá maiores dificuldades em defender as suas posições. Este juízo destaca a importância de uma cultura de escola.

Um outro aspeto de diferenciação ocorre na identificação de métodos de aprendizagem. Para o professor (A) o seu ensino fundamenta-se numa metodologia diretiva que considera de maior abrangência e eficácia educativa. Ao professor compete dar a aula. O ensino explícito do professor é um meio seguro para se concretizar a aprendizagem. Não o desejável, mas o mais eficaz perante a limitada autonomia dos alunos. O professor (B) identifica vários métodos, ou

“estilos” de ensino que o definem e que são aplicados de acordo com as aprendizagens que pretende realizar com os alunos. Neste ambiente estruturado por planificações destacam-se os momentos espontâneos da aula derivados das interações verticais e horizontais. As metodologias que utiliza são mais ativas, construtivistas, porque estão centradas sobretudo nessa mesma interatividade. O professor é menos diretivo destacando-se como orientador das aprendizagens. Não é facilitador porque de modo reiterado trabalha competências complexas como as de pensamento crítico.

O Processo de Ensino-Aprendizagem. Diretividade e Orientação (Desconstrução de Mitos)

Se eu não centro (as aulas) no professor, centro no aluno. Em qual? Neles todos? Ou num aluno em particular? Complicado. Se não for dirigista e centrar a aula em mim, um número excessivo de alunos se iriam perder. (...) Se eu conseguir captar a atenção de uma turma consigo dar a aula a todos, se eu ponho os alunos a trabalhar autonomamente, se é uma turma onde eu consigo chegar a todos circulando pela sala isso torna-se viável como uma alternativa de trabalho. (...) Agora, se o grau de autonomia dos alunos é escasso eu não consigo dar a volta a todos. Para dar a cada um o que eu quero eu tenho de estar demasiado tempo com ele e não consigo chegar aos outros. (...) Portanto, isto é uma coisa que eu sinto muito, tenho muito essa percepção quando estou, quando ponho uma turma a trabalhar mais autonomamente. Portanto, recorro mais ou menos a isso também conforme aquilo que eu sinto com a turma. (A)

É um combate, uma guerra que o professor experiencia diariamente. Não contra o aluno, mas contra essa sua resistência à dificuldade (...) Os alunos preferem que tu lhes dê uma série... uma check list, de coisas para decorarem, para papaguearem, para depois chegarem ao teste e despejarem aquilo e está feito, do que compreender, relacionar com o que aprenderam, fazer aquelas relações de causa-efeito, nexos de causalidade. (...) Se sou professor e se o meu objetivo é ensinar História aos alunos o que é desejável, adequado, é que eu me centre naquilo que tenho para ensinar e que os alunos podem aprender comigo. Se não consigo fazer isso diretamente o processo de ensino-aprendizagem não está a ser eficaz. (...) Se precisar de andar ali com os alunos (...) a fazer umas brincadeiras para conseguir que eles se interessem, minimamente e vão fazendo alguma coisa e, aprendam alguma coisa, isso é melhor que nada. Mas não é esse o meu papel. Quer dizer, não é isso a situação mais desejável. (A)

Nestas aulas observadas, nalgumas delas, havia um trabalho mais autónomo, mas nenhuma delas foi disso. Agora... tenho alguns momentos. Dizer eu vou por os alunos a trabalhar sozinhos. Sozinhos isto quer dizer o quê? Sem orientação? Não. Esse é outro mito. Para pôr os alunos a trabalhar sozinhos, o professor tem de programar, ao minuto quase, o que vai ser as suas aulas. E tem de saber muitíssimo bem aonde quer que os alunos cheguem. Agora, sem que os alunos tenham a noção de que estão a ser orientados ou ter uma noção mínima...até porque eles precisam de ter a ideia de uma orientação mínima. Mas sem que o professor dê a entender de que de alguma forma já perspetivou o ponto de chegada. Isso não pode dar a entender...o ponto de chegada há-de ser deles. Mas para que isto se faça é necessário... uma enorme, uma enormíssima, planificação. (B)

Porque a aprendizagem... tenho uma convicção... a aprendizagem é um processo lento. Aprender precisa de tempo. Tempo para errar, tempo para acertar, tempo para reformular, precisa de tempo. Porque dominar alguma coisa não é instantâneo. Portanto sem tempo não há aprendizagem. (B)

Para o professor (A), na sala de aula não existe o aluno, mas alunos com diferentes níveis de autonomia e de desempenho. Uma aprendizagem centrada no aluno pode não assegurar a progressão de todos. Uma estratégia rápida e eficaz para atingir este objetivo fundamenta-se num ensino centrado no professor. Contudo, sendo um dos objetivos da aprendizagem a conquista da autonomia procuram-se desenvolver atividades menos dirigidas, habitualmente, de prática guiada, com uma duração determinada. O tempo dedicado a esta prática depende do grau de autonomia percecionado em cada turma, pelo professor.

O professor (B) reconhece as situações de trabalho autónomo dos alunos nas suas aulas. No ensino básico são segmentos de duração limitada e, não aulas completas, seguidos pela regulação das aprendizagens efetuada pelo docente. Considera que os alunos não aprendem sozinhos. No seu entender é realmente importante existir uma consciência da orientação na aprendizagem. Aliás esta define o próprio exercício da profissão docente. A autoridade (saberes) do professor. Aulas exclusivamente centradas nos alunos implicam uma planificação didática muito pormenorizada. Pensada ao minuto. O que inviabiliza a sua sistematicidade.

O professor (A) destaca outros limites e constrangimentos a um ensino menos diretivo e mais autónomo. Na sua maioria, os alunos são muito reativos ao que percecionam como dificuldades. A maioria valoriza os suportes didáticos que podem facilitar a sua aprendizagem. Alguns treinam o seu desempenho em provas escritas memorizando sistematizações conceptuais, realizadas na aula ou as integradas nos Manuais da disciplina. No geral demonstram dificuldades em operações cognitivas mais complexas como a compreensão, relação de conhecimentos, raciocínio de causa-efeito. Naturalmente atingem os seus melhores desempenhos em itens de

diminuta ou relativa dificuldade. Por isso, o professor (A) associa a explicação do professor a um ensino seguro e de qualidade. O sucesso das aprendizagens depende do ensino do professor. Por seu lado, o professor (B) chama a atenção para a importância do tempo de prática na aprendizagem. Aprender precisa de tempo, para errar, acertar, reformular. Não se aprende de modo imediato. O que pode ser perspectivado como um outro constrangimento da aprendizagem. Ambos os professores consideram a orientação, em diferentes intensidades, inerente ao processo de ensino-aprendizagem. Admite-se, contudo, a existência de uma orientação limitada, mínima, em condições muito específicas e num quadro educativo de grande estruturação.

O Processo de Ensino-Aprendizagem. Meios Tecnológicos (Facilitadores Não Determinantes do Ensino-Aprendizagem)

Eu acho que mudei mais como professor e, mais depressa, há 10 anos quando apareceu a tecnologia nas salas de aula. Todas as salas passaram a ter um computador, um projetor e a pessoa pôde utilizar aquilo em contexto de aula. E eu nessa altura investi bastante na produção de powerpoints, materiais multimédia, registos de áudio, de vídeo... e de certa forma reconverti as minhas aulas às novas tecnologias. (A)

(...) Por muito que a gente tente, a Escola vai estar sempre atrás da última tecnologia, do último ipod, do último jogo. Enfim, os alunos vão sempre estar interessados nestas coisas e ter interesse por isso. A Escola tem de ser uma alternativa a isso, tem que lhe dar outras coisas que esse mundo não lhes dá. (A)

(...) O uso que os alunos fazem da internet está a dar-lhes um falso pensamento crítico, aquela ideia de relativismo cultural, tudo se equivale. E depois claro no plano da discussão põe-se isto tudo, os argumentos científicos, as provas, as evidências científicas, põem-se ao nível destes achimos e destas manipulações que se fazem utilizando a internet, os sites, as redes sociais, essas coisas todas. (...) Só sabe se conseguir ir ao Google se conseguir aceder à wikipédia. Não é isso, não é esse o conhecimento que interessa esse é um falso conhecimento. (A)

As tecnologias são muito importantes. Mas não substituem o saber de cor ou a lengalenga. Não substituem o cálculo mental. Ou ler mais de que uma vez um livro e a determinada altura saber expressões do livro. Ler um poema com musicalidade e a pessoa repete o poema ao fim de duas ou três leituras. Agora é preciso valorizar isso porque é um treino. E é um treino para quê? É um treino porque tudo o que é factos, no caso da História

factos, datas, regiões, acontecimentos, mais facilmente uma memória treinada... fixa. Depois há o resto. É preciso entender o que se lê. Estabelecer relações. Inserir no contexto. (B)

(...) E depois existe todo esse mundo que é o das plataformas e aplicações digitais que permitem que o aluno faça os seus trabalhos. (B)

Como é influenciada a aprendizagem pelo uso de ferramentas e recursos digitais?

Para o professor (A), a tecnologia pelos recursos disponibilizados contribui para uma maior eficácia das práticas docentes. O aproveitamento didático dos meios tecnológicos introduziu alterações na sua forma de ensinar nos últimos dez anos. A produção de *powerpoints*, materiais multimédia, registos de áudio, de vídeo reconverteram as suas aulas às novas tecnologias. Facilmente o professor dispõe de ficheiros de áudio, de imagem, de texto que combina de forma a ensinar com a maior eficiência, os conteúdos da sua disciplina.

Para o professor (B) as tecnologias são muito importantes, mas não substituem o saber especializado da Escola. Não substituem a memorização, a prática e o treino que conduzem ao pensamento complexo. Por isso este treino deve ser valorizado. No caso específico da História, factos, datas, regiões, acontecimentos, mais facilmente uma memória treinada permite a retenção da informação. A partir daqui o seu processamento pode complexificar-se recorrendo-se à contextualização e ao relacionamento conceptual, indispensáveis à compreensão e pensamento crítico e analítico. As novas tecnologias são perspectivadas como ferramentas e meios facilitadores deste processo educativo, não influenciando diretamente o desempenho académico dos alunos. O professor (A) manifesta também uma opinião crítica relativamente ao uso recreativo das tecnologias pelos alunos, confrontando-os com a utilidade e especificidade dos saberes formais. A Escola deve constituir uma alternativa construtiva aos usos mais lúdicos que os alunos fazem dos meios tecnológicos. Por outro lado, quando a tecnologia é utilizada em contexto de aprendizagem formal aponta-se a falta de espírito crítico dos alunos no acesso à informação digital e os perigos do falso conhecimento. A dimensão quase infinita dos conteúdos provoca vários constrangimentos. Nem todos os alunos estão preparados para procurar corretamente a informação *online*. Ou aferir da sua credibilidade. Muitas vezes o que permanece nos seus trabalhos de pesquisa é o reflexo de alguma desinformação. Daqui se depreende a importância do conhecimento validado cientificamente e ensinado pela escola. De modo distinto, o professor (B) destaca alguns dos aspetos mais positivos do uso das tecnologias pelos alunos como a utilização de plataformas e de aplicações digitais. Este mundo onde os alunos parecem mais à vontade do que os professores, também introduziu mudanças no trabalho dos alunos. As apresentações dos seus trabalhos beneficiaram com as inúmeras possibilidades do tratamento de informação que se encontram neste mundo digital.

O Processo de Ensino-Aprendizagem. Prática Independente (Trabalho Autônomo Orientado)

Este ano mais com as turmas de oitavo ano, melhores do que as do nono, conseguia mais isso. Sobretudo, mais no final do ano, cheguei a fazer a experiência com uma ou duas turmas consegui tê-los a trabalhar. (...) Já dei antes, ou às vezes, utilizo muito isto com matérias de História Geral e, depois, vamos dar o caso português. Pronto eles ali já têm uma noção do que estudaram a nível geral. (A)

Nas aulas da tarde quando eles já estão mais cansados, mais desconcentrados, uma das estratégias que resulta melhor acaba por ser a resolução autónoma de questões, a resolução de exercícios. Não fica pior, não fica menos sabido, nem menos aprendido. De qualquer forma, este tipo de trabalho não pode ser sempre utilizado, apenas em momentos de consolidação ou de abordagem de conteúdos muito específicos. (A)

Ponho-os geralmente a trabalhar aos pares, aquilo funciona como um questionário dirigido, com questões muito concretas e têm de ir à procura, têm de ler o Manual com atenção, têm que interpretar documentos, têm de encontrar a resposta para as questões. (...) Se for um trabalho simples à medida que vou passando pela turma, passando pelos lugares vou vendo as respostas e corrigindo o que não estiver bem. Se o trabalho for mais extenso ou mais complexo, normalmente, a correção é feita em aula pelos alunos. Cada um responde a uma questão e os outros corrigem. (A)

No secundário aproveito os conteúdos que não são de aprofundamento para ter uma abordagem centrada no aluno. Uma abordagem centrada no aluno quer dizer investigação e pesquisa autónoma (...) Faço alguns momentos. Mas aí é mesmo x aulas... planifico para estas aulas o trabalho autónomo ou aprendizagem através de trabalho autónomo. (...) Sim têm orientação minha orientação escrita o último paragrafo são eles que têm de dar o título e aqui têm de descobrir porque fala em normandos, em árabes, em povos germanos e devem procurar os significados dos termos que encontram. (...) No tempo de aula, mas nem sempre na sala de aula habitual, por vezes na biblioteca e eu aí só estou a apoiar o grupo, os grupos são autónomos. Têm aquela folha de orientação e sabem a forma de apresentação. Pode ser Prezi, Powerpoint, pode ser outra. (B)

E então eu descobri há muitos anos nas primeiras páginas de um livro de Georges Duby “O tempo das Catedrais” uma descrição literária da Europa medieval que permite um trabalho autónomo. Não é um trabalho de pesquisa, mas de exploração. Eu aí não ajudo. (...) Não ajudo neste sentido têm um texto...um texto longo...folha e meia A4...têm títulos eu criei títulos de acordo com os parágrafos e os alunos vão ilustrar com informações do texto retirando tudo

o que é literário, só aquilo que interessa para esquematizarem o texto. E isto é um trabalho em grupo e têm três aulas para isto, duas para o fazerem e uma para apresentação. (...) E têm um outro trabalho que é sobre aspetos culturais da Idade Média, escolas, universidades, ordens mendicantes, o gótico...sete temas...os grupos escolhem e trabalham sozinhos os temas. Têm alguma indicação bibliográfica, normalmente, em colaboração com a Biblioteca.

(B)

Aprendizagens significativas serão aquelas a que os alunos dão, conferem sentido. Ora este sentido não se consegue só pela memorização, elas têm de ser entendidas e interiorizadas pelo aluno. E se o conseguir, não as esquecerá, com certeza. Daí que o trabalho autónomo, orientado, pelas dificuldades que põe e pela busca a que obriga consolidam essas aprendizagens.

(B)

Para o professor (A), a prática independente significa trabalhar conteúdos programáticos de História universal como preparação para os conteúdos específicos da História de Portugal. Para o professor (B), o trabalho autónomo significa trabalhar conteúdos de menor aprofundamento. A regularidade das atividades de prática independente, ou trabalho autónomo orientado, depende do grau de autonomia e de especialização revelados pelos alunos. Para o professor (A), nem sempre é possível realizar estas atividades sobretudo se a autonomia dos alunos é limitada. Alunos autónomos precisam de menor orientação e as atividades podem ser planificadas com maior frequência ou duração. O professor (A) também recorre à prática independente para a resolução de exercícios sobre a matéria parcialmente lecionada ou já lecionada. Este trabalho autónomo possibilita a aplicação de conhecimentos adquiridos, em novas situações. Mas também pode ser uma atividade de consolidação com limitado grau de dificuldade. De um modo geral, os alunos resolvem os exercícios com relativa facilidade. O esforço cognitivo sendo menor justifica a utilização das aulas da tarde menos exigentes em termos de concentração para estas práticas. Os trabalhos de prática autónoma são, habitualmente, realizados a pares ou em grupo sob a forma de um questionário dirigido, com questões concretas fundamentadas na exploração de documentos do Manual ou de outros suportes escritos. O professor circula pela sala orientando os alunos e assegurando-se do seu envolvimento no trabalho. Simultaneamente, avalia o trabalho realizado para que os alunos tenham consciência do seu desempenho. Segue-se a correção em aula pelos próprios alunos. A monitorização formativa é uma forma eficaz de avaliação das competências desenvolvidas nesta atividade.

O professor (B) considera que a frequência do trabalho autónomo e centrado nos alunos depende da especificidade dos conteúdos lecionados. No secundário os conteúdos que não são de aprofundamento são utilizados para abordagens centradas no aluno. Inserido numa planificação, com um determinado número de aulas, destina-se a atividades de exploração e investigação

autónoma. E com uma orientação muito limitada do professor, ou seja, indicações bibliográficas para trabalhos de pesquisa e instruções específicas em trabalhos de exploração. A resolução de exercícios permite a recuperação da informação retida e sua interligação com novas informações e materiais. Por vezes, esta aprendizagem ocorre num contexto diferente do habitual, como a Biblioteca, o que pode facilitar a retenção subsequente. Um modo de praticar o domínio de competências prioritárias, como as de comunicação, é trabalhar a sua apresentação na turma. Neste sentido, o trabalho colaborativo e a interação com os pares podem facilitar o processamento e retenção das informações. Individualmente ou de modo colaborativo, o trabalho autónomo orientado é considerado pelo professor (B) uma estratégia importante na retenção de aprendizagens que se pretendem significativas. Também Willingham, (2004) considera que a prática sustentada ao longo do tempo, é especialmente útil para desenvolver a automação em habilidades específicas, permitindo um pensamento de nível superior e, garantir que a memória perdure o tempo necessário.

O Processo de Ensino-Aprendizagem. Prática Guiada (Interações Professor Alunos)

Depois, o que se precisa também é da participação dos alunos. Quer dizer, aquela coisa do professor sempre a falar também não pode ser, os alunos têm de participar. Claro participar de uma forma construtiva, de uma forma adequada aquilo que se está a trabalhar, a fazer e a aprender. (...) Ou seja tem de haver sempre alguma coisa da parte do aluno, sem ser apenas aquele ouvir passivo do professor ou, eventualmente, outra coisa que pode ser eficaz é fazer os alunos intervir, participar, colocar questões, responderem. (A)

(...) Se um colega coloca uma questão, se há outro colega que sabe e quer responder, isso para mim é o ideal. Lá está é o professor funcionar mais como um orientador das aprendizagens, do que estar ali a ter de dizer tudo e a explicar tudo do princípio ao fim. No fundo, eu gosto de ter aulas participativas em que o professor acaba por conduzir a aula, mas em que os alunos participam e a aula é feita em conjunto. Há ali uma colaboração uma dialética, quase, entre o professor e os alunos. Em que a aula é construída por todos. Aquele modelo puramente expositivo e dirigista também não me seduz. Não gosto de estar sempre a falar, gosto que exista ali um diálogo, gosto que contraponham e até que critiquem que coloquem questões. Isso também é um sinal de que estão a perceber, a aprender e a assimilar alguma coisa (A).

Eu exponho fazendo perguntas aos alunos explorando com eles fontes diversificadas.

(B)

Procuro sempre que a exposição seja apoiada num documento, em um, dois, três naqueles que forem precisos. Agora vou dar a primeira República é importante variar as fontes. Uma das fontes que os alunos descodificam muito mal é a caricatura. (...) Quem é este? Aquele? Aquele outro? Identificar personagens. Por exemplo, porque não descodificam uma que é o Zé Povinho representado como Cristo? Porque não descodificam a linguagem simbólica. Hoje já ninguém sabe que é o senhor amarrado à coluna, quem é o senhor da cana verde. Mas se nós formos perguntando o que tem na cabeça? Uma coroa de espinhos. Qual a sua situação? Está amarrado. Amarrado a quê? A uma coluna. O que tem na mão? Uma cana verde. Então quem é este? Um Cristo. (B)

(...) Porque eu tenho à minha frente gente que interage. Portanto eu não posso fazer de conta que eles não estão lá e que não fazem uma observação, uma pergunta, uma dúvida etc. Existem alturas em que digo...se não é muito pertinente se são coisas colaterais eu digo...desculpa, mas eu agora não posso...essa tua observação fica para depois...ela é pertinente, mas não é para agora ou isso obrigava a um desvio muito grande e não dá temos de levar isto de carreirinha. Ou então ela é pertinente e é adequada e eu não posso fazer de conta e, portanto, paro. (...) Às vezes nem sempre é possível e aí o professor avança (B).

Para o professor (A), as intervenções dos alunos são fundamentais no desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem. A dinâmica da aula é um processo partilhado entre o professor e os alunos. Porém as intervenções devem ser construtivas, revelando interesse para o grupo-turma. Os alunos devem adequar as suas intervenções “aquilo que se está a trabalhar, a fazer e a aprender”. O importante como refere o professor é “fazer os alunos intervir, participar, colocar questões, responder” A técnica do questionar possibilita a participação de todos e, muitas vezes, a interação é feita de modo simultâneo e em conjunto. Para o professor as interações horizontais, ou as situações educativas em que alunos especialistas ajudam os novatos são as ideais. O mesmo acontece quando os alunos colocam questões ao professor ou expressam a sua opinião dando por vezes origem a momentos de discussão.

Para o professor (B) o seu ensino é uma exposição dialogada, tendo por fundamento a exploração diversificada de fontes históricas. Um ensino interativo caracterizado por um envolvimento cognitivo ativo e participação dos alunos na aprendizagem. Os recursos são muito importantes no desencadear da interatividade. Apresentadas em número variável, as fontes históricas são selecionadas em função da sua tipologia valorizando-se as primárias. Insiste-se na exploração de fontes onde habitualmente os alunos demonstram dificuldades, como por exemplo, a caricatura. O professor orienta os alunos na descodificação da linguagem simbólica. A

compreensão depende da existência prévia de conhecimentos e habilidades. Os alunos nem sempre são detentores destas aprendizagens prévias e por isso o professor vai orientando através de questionamento a descodificação da informação relevante. O professor (B) considera importante trabalhar o pensamento, sobretudo, o abstrato pelas dificuldades que coloca aos alunos. Um questionamento sistemático orientado pelo professor permite a descodificação da linguagem simbólica de documentos, como por exemplo, os iconográficos. Este processo é conduzido de modo eficaz através de uma prática guiada. O professor avalia de forma imediata o desempenho dos alunos (monitorização) dando *feedback* sobre as suas intervenções. No caso específico do professor (B), a interação frequente dos alunos é responsabilizada, inclusive, por atrasos recorrentes no cumprimento das suas planificações. As observações, as perguntas, as dúvidas devem ter uma resposta do professor. Por vezes nem sempre é possível, mas quando se revela adequada e pertinente o professor interrompe a sua exposição. A prática guiada através de questionamento oral destaca-se como uma das estratégias ativas mais valorizada pelos dois professores.

História. A disciplina no currículo. Escola e Perspetivas Atuais (Utilidade dos Saberes Formais)

Temos uma capacidade de adaptação que nos é dada pela capacidade grande que temos de aprender. A escola vive à base disso e tira partido dessa capacidade que os alunos têm de aprender e desse gosto pelo aprender que é uma coisa que parte deles. (A)

E o que fez a diferença foi chegar à escola e a escola abrir-lhe um horizonte, que ele não tinha, mas que provavelmente precisava. Assim que aprendeu a ler descobriu que a leitura lhe abria mundos que ele queria frequentar. (B)

Os saberes também não são estáticos, isto é, aquilo que era muito importante saber no final do século XIX ou no início do século XX pode não ser aquilo que garante a melhor atuação no início do século XXI. Não se pode pensar que a escola tem de oferecer o mesmo e desenvolver o mesmo em todas as épocas. (B)

Como podemos processar a utilidade dos saberes formais ao tempo do presente? O professor (A) sublinha a importância destas aprendizagens diferenciando-as de outros saberes não escolares. A vontade de aprender é inerente ao ser humano. A escola é o local adequado para aprender as competências necessárias ao desenvolvimento pessoal, profissional e social dos alunos. O professor (B) diferencia o saber prático, quotidiano (informal), do que encontramos na

Escola. Acentua a dimensão transformadora dos saberes formais pelas possibilidades que oferece aos alunos. O professor (B) destaca também do conhecimento escolar a sua natural revisibilidade e adequação ao evoluir dos saberes humanos. A escola procede a reajustamentos em função das mudanças nas sociedades modernas e naturalmente das transformações dos seus sistemas educativos.

História. A disciplina no currículo. Conhecimento Poderoso (Papel do Conhecimento)

O conhecimento é fundamental, é a base de tudo. Eles têm de refletir. Nós temos de refletir, pensar, criticar, mas temos de ter uma base sólida de conhecimentos. Temos de saber do que estamos a falar. Esta coisa de acharmos que as pessoas sem saberem as coisas começam logo a ter competências para questionar tudo (...). Antes de sermos seres críticos e criativos e seres pensantes e reflexivos nós temos de ter um conhecimento base que não pode ser um conhecimento que está na internet e que nós acedemos com o telemóvel. Por essa via a pessoa sem o aparelho nas mãos é um ignorante. Não é? Não é isso, não é esse o conhecimento que interessa esse é um falso conhecimento. O conhecimento da História tem de ser um conhecimento sólido (A).

Não há competências sem conhecimentos. Não há competências que se construam em cima da ignorância. Eu ainda valorizo aquela pedagogia que se ensinava quando comecei a trabalhar de que havia níveis diferentes de conhecimentos. Começa-se pelo conhecer e depois o compreender, problematizar, relacionar, a síntese. Portanto, tem de se começar pelo básico e depois vai-se subindo numa complexidade crescente. Esta coisa de acharmos que as pessoas sem saberem as coisas começam logo a ter competências para questionar tudo. (A)

Não é decorar factos, nem datas. Isto faz-me confusão porque eu não me lembro de obrigar um aluno meu a decorar uma data. Uma coisa que me faz confusão, como é que se pensa, como se diz que a História é isso. (...) o objetivo não é esse. (A)

Eu costumo dizer muitas vezes a escola só ensina uma coisa. Ensina sempre o mesmo ... que é aprender a ler, a escrever e a contar. Agora, na primeira classe é literal, depois à medida que se vai desenvolvendo este aprender a ler é diferente, mas continuamos na mesma coisa. A História ensina a ler... uma notícia, uma fonte, perguntando quem fala? com que objetivo? para quem? Como? porquê? Nós estamos no nível de leitura... agora leitura muitíssimo mais avançada... com elevado grau de complexidade ... continua a ensinar a escrever... agora ensinar a escrever... a expor um assunto histórico... é preciso estabelecer

um contexto, situar um contexto, dizer o que vem antes, o que vem depois, articular as várias coisas a partir de um saber. Não é a minha opinião pessoal. Não são os meus sentimentos não é fazer uma redação. Até existem muitos miúdos que parece que escrevem bem ...e até escrevem quando é a falar de coisas suas. Mas depois quando é transmitir um saber...(B).

Os conhecimentos são fundamentais, mas não são fundamentais por si. Eles são fundamentais se forem postos ao serviço da compreensão do presente. Agora ter conhecimentos e não saber, aquilo que na taxonomia do Bloom, não os saber aplicar eles não servem para nada. (B)

Agora, a minha convicção profunda é que um ensino centrado na memorização, na aquisição pura e simples de conhecimentos, sem nenhum tipo de questionamento não prepara ninguém para coisa nenhuma. (...) Portanto como é que nós contribuímos? Contribuímos pondo-os a pensar. É fundamental que os alunos aprendam a pensar... desenvolvam essa capacidade de raciocínio. Claro e por isso a escola serve para alguma coisa. Mas no momento em que se está a aprender serve para quê? Para nada. Imediatamente para nada. O conhecimento em abstrato não serve para nada. Durante séculos a humanidade não conheceu nada. Tinha um conhecimento prático. Mas conhecendo vai-se a outros mundos e esses mundos é que são belos. (B)

Para o professor (A), o conhecimento formal é a base de tudo, preparando os alunos para refletir, pensar, criticar assuntos e questões relevantes. O pensamento crítico e reflexivo depende de múltiplos conhecimentos e habilidades adquiridos de modo formal. Alerta para o que considera o falso conhecimento, ou seja, o que se acede de modo imediato criando uma ilusão de propriedade. Para este professor (A), o conhecimento da História deve ser um conhecimento “sólido” e por isso deve ser aprendido de modo rigoroso em ambientes formais. Hirsch (2016) também defende que o conhecimento escolar permite aprimorar as habilidades de pensamento, facilitando as aprendizagens dos alunos. É um conhecimento diferente do quotidiano e devido à sua complexidade apenas pode ser aprendido na escola.

No entender do professor (B), as habilidades base do domínio de leitura, cálculo e escrita desenvolvem-se numa lógica de progressão e de níveis de diferente complexidade, ao longo da escolaridade. No que se refere à História, os descritores de desempenho do domínio da escrita articulam-se com as competências de leitura (documentos), de descodificação de informação (conteúdos) e de comunicação. Como refere o professor é preciso articular várias “coisas” a partir de um saber. Não é fácil. Este conhecimento (secundário) só pode ser aprendido de modo formal na escola.

Ambos os professores referenciam a taxonomia de objetivos de aprendizagem de Bloom. Para o professor (A), é necessária uma memória de conteúdo, disciplinar, para desenvolver as

aprendizagens. *Começa-se pelo conhecer e depois o compreender, problematizar, relacionar, a síntese. Portanto, tem de se começar pelo básico e depois vai-se subindo numa complexidade crescente* (A). Para o professor (B), os conhecimentos tornam-se relevantes quando são colocados em ação, ou seja, quando os aplicamos a diferentes ou a novas situações. O conhecimento útil baseia-se em conhecimentos específicos de assunto, relevantes e transferíveis. Por isso, ambos os professores destacam a ineficácia de uma memorização elementar ou mecânica. Para o professor (A), o processo de aprendizagem deve ser significativo. Os alunos precisam de informação, mas esta deve garantir mais e melhores recursos analíticos. O professor (B) também rejeita uma memorização sem utilidade dos saberes disciplinares. Uma memória conceptual deve permitir o desenvolvimento de capacidades cognitivas como a compreensão ou o pensamento crítico e analítico, numa determinada situação de aprendizagem. Para os dois professores, as possíveis adaptações sociais da escola à contemporaneidade não interferem com o reconhecimento da importância dos saberes formais. Estes são considerados necessários ao desenvolvimento de competências, atitudes e experiências, ao longo da vida. Os professores destacam os saberes de base escolares como estruturantes de outros de maior aprofundamento, ao longo da escolaridade. Por outro lado, ambos consideram que estes saberes formais são desenvolvidos de modo progressivo através de níveis de diferente complexidade.

História. A disciplina no currículo. Objetivos científicos da disciplina de História

Preparo os meus alunos para perceberem os fenómenos que encontram à sua volta, sei lá, políticos, económicos, sociais. As questões do poder, as questões do racismo, da igualdade de género, da guerra e da paz e tantas outras, com as quais se deparam e que sejam capazes de ler uns títulos, ler num jornal online, ouvir uma emissão de rádio, de televisão ou noutro sítio qualquer e percebam o que se está ali a falar. Quem desconhece o passado está condenado a repeti-lo. No dia em que não houver memória histórica do que foi o fascismo ou o nazismo a sociedade estará madura, havendo circunstâncias favoráveis, para voltar à mesma experiência. (A)

Eu acho que o objetivo da História é dar ferramentas aos alunos para que possam compreender o mundo em que vivem. Depois a História tem regras próprias, é uma disciplina com vocabulário próprio, com conceitos que os alunos têm de adquirir de forma a poderem compreender aquilo que a disciplina tem para lhes ensinar, para lhes oferecer. (A) Há uma coisa que ultimamente se tende a acentuar que eu discordo. A ideia de que a História tem de chegar ao presente tem que entrar pelo século XXI. Eu acho que isso já não é a História. A História ajuda-nos a compreender o mundo que nós vivemos hoje, mas não temos de estar a fazer o estudo, na perspetiva histórica, de realidades que estamos a presenciar, de processos

que estão a decorrer neste momento. Nós não conseguimos ter essa percepção, em termos de realidade histórica, não temos aquela dimensão de tempo que nos permitem entender como as coisas surgem, como aparecem, como evoluem. Gosto de fazer paralelismos entre o presente e o passado, mas não estar a aplicar, enfim, a análise histórica, as ferramentas da análise histórica ao momento em que estamos a viver. Talvez um distanciamento de 20 ou 30 anos sejam adequados para a objetividade histórica pretendida. (A)

Isto é fundamental numa época de fake news. Quem fala? O que se pretende com isto? Será que isto é verdade? Qual é o objetivo? Qual é o público? Isto pode aplicar-se a qualquer coisa. Mas a História ensina a ler isto. Numa sociedade da imagem como é a atual... as imagens sejam impressas, sejam fotografias, sejam em movimento são fontes históricas que têm um código próprio de leitura, que têm de ser desmontadas, têm de ser contextualizadas e hoje ninguém quer saber do contexto, as coisas surgem assim porque sim. Ora isto são competências. A História também ensina a recontar a partir daquilo que se retirou. Agora é preciso reconstituir uma narrativa. (B).

O professor tem que ser curioso do seu tempo. É este gosto pelo presente é esta atenção pelo presente que se revela fundamental para a História. Por isso é que a História é desvalorizada porque não interessa que as pessoas entendam o presente. (B)

Para o professor (A), quem desconhece o passado está condenado a repeti-lo. O que pode representar um perigo. No seu entender, as abordagens críticas e reflexivas possibilitadas pela História são fundamentais no entendimento dos fenómenos humanos do mundo em que vivemos. Depois, é essencial o domínio pelos alunos da sua metodologia específica, dos seus conceitos e suas noções operatórias. De acordo com os descritores atuais destaca-se o perfil do aluno conhecedor, sabedor, culto e informado, mas também questionador, crítico e analítico.

O professor (B) destaca no mesmo perfil de aprendizagem dos alunos, a sua capacidade de mobilização de competências, transferíveis, aplicando-as a novas situações. Como podem ter a certeza? Como descobrem o erro e a ilusão? Que estratégias podem utilizar face à atual desinformação e mundo das *fake news*? Através do ensino da História trabalham-se as competências de literacia mediática na sala de aula, o que implica aprender como questionar crenças e afirmações aferindo-se a sua credibilidade. A História ensina também a importância do contexto na compreensão da informação. Ao reconstituir uma narrativa permite compreender de modo analítico o que pode não ser perceptível sobre as atividades e ações humanas. Por outro lado, o professor deve ser curioso do seu tempo. O professor (A) assume uma opinião crítica desvalorizadora sobre as aprendizagens essenciais de História contemporânea, no que se refere à

análise de fenómenos atuais do século XXI. No seu entender deve existir um maior distanciamento.

O professor (B), numa perspetiva diferente, referencia a análise do presente como uma importante estratégia de aprendizagem. O gosto pelo presente revela-se fundamental para a História. Para este professor os eventos do presente são estratégias de aprendizagem importantes no conhecimento e entendimento do passado. Organizar o passado em função do presente, é aquilo a que poderíamos chamar a função social da História como sublinhou Lucien Febvre (1985).

Os discursos dos dois professores sobre o lugar da História no currículo enquadram-se, naturalmente, nos descritores do perfil dos alunos dos ensinos Básico e Secundário e aprendizagens essenciais da disciplina. Nesta análise ambos destacam a função social da disciplina quando destacam a importância da memória histórica na compreensão e intervenção no presente. Para o professor (A) o domínio pelos alunos da metodologia específica, dos conceitos e noções operatórias da disciplina conduzem ao desenvolvimento do pensamento superior. A mesma opinião é evidenciada pelo professor (B). Os alunos utilizando os conceitos operatórios da História e os seus métodos de análise de fontes, detêm as ferramentas necessárias para questionar o mundo em que vivem. Os dois docentes perspetivam o ensino da História contemporânea de modo distinto. Para o professor (A) a análise histórica deve centrar-se em acontecimentos não experienciados pelos atuais historiadores. Devendo evitar-se a proximidade cronológica entre o sujeito e o objeto de estudo. O professor (B) considera que a História também deve ser analisada através de fenómenos e acontecimentos que marcam o presente. Sempre que seja possível o professor deve utilizar exemplos do presente, contextualizando-os na compreensão do passado.

História. A disciplina no currículo. Objetivos sociais da disciplina de História

Existe um contrassenso. Por um lado, valoriza-se a História e o conhecimento histórico e reconhece-se a sua importância na sociedade em que vivemos. Por outro lado, desvaloriza-se a disciplina em termos de currículo. Na atual linha de orientação política do MEC existe um certo preconceito contra a História. No fundo, não se hostiliza a disciplina defende-se que ela é importante, mas na prática de forma insidiosa associa-se a História a uma coisa que não é História, mas uma coisa que serve para decorar uns nomes, umas datas. É memorização e nós agora precisamos é de pensamento crítico, criativo e reflexivo. E entra-se neste discurso como se a História fosse um amontoado de factos, datas, um conhecimento enciclopédico e o que interessasse fosse uma História desligada de isso tudo, uma História que pusesse os

meninos a serem críticos, pensantes e criativos e reflexivos. Eu acho que isso está completamente errado. (A)

A desvalorização do ensino da História é uma desvalorização ideológica. Propositada. Não interessa ao poder político, não interessa ao mainstream, jovens conhecedores da História e principalmente que tenham desenvolvido competências que a História pode desenvolver. (B) O discurso institucional é apaziguador, mas de facto há uma desvalorização das ciências ditas humanas e sociais nos currículos escolares. (...) Não é o que eu pretendo ensinar... mas quais são as condições?...o que eu posso ensinar? sem tempo não há aprendizagem. E o que estão a retirar a muitas disciplinas que não é só História, a muitas disciplinas, é tempo. E não havendo tempo para aprender os alunos não aprendem. E, portanto, eu gostaria de ser otimista, mas neste momento nas condições em que estamos com a pressão social que sobre a aprendizagem das ciências ditas exatas... as humanidades, todas elas, correm o sério risco de desaparecer. (B)

E depois, estamos numa sociedade funcional, funcionalista cuja primeira questão é para que serve? E a História basicamente não serve para nada. Até tenho alunos que dizem ...eu quero lá saber já passou há tanto tempo, não quero saber nada disso. Mas é precisamente contrariar isto... que é desenvolver o gosto pelo saber. Para que serve? para nada. Um poema para que serve? Para nada. Um romance para que serve? Para nada. Um quadro? Rigorosamente nada. (...) depois há momentos em que um sentimento, um estado de alma, uma compreensão de uma situação... só um quadro, um poema, um livro nos pode ajudar. (B)

Para o professor (A) existe da parte da tutela orientações contraditórias sobre a disciplina. Por um lado, valoriza-se o conhecimento histórico e reconhece-se a sua importância na sociedade em que vivemos, mas por outro desvaloriza-se a disciplina em termos curriculares. Para o professor (B), o discurso institucional é apaziguador, mas de facto há uma desvalorização das ciências humanas e sociais nos currículos escolares. No seu entender é necessário contrariar os discursos pedagógicos instrumentalizadores sobre o *currículum*, desenvolvendo o gosto pelo saber histórico.

Para o professor (A), as alterações curriculares impostas ao ensino da História contribuíram para acentuar uma percepção social falseada deste domínio do saber. A associação da disciplina a uma História factual e descritiva há muito foi criticada por François Simiand nos inícios do século XX. Aqueles que continuam hoje a defender a mesma ideia estão errados. O professor (B) considera que não interessa ao poder político jovens conhecedores da História e principalmente que tenham desenvolvido competências que a disciplina pode desenvolver. No seu entender, por

vezes o que se deseja é que o ensino da História e do passado histórico sirvam outros objetivos, além dos científicos e pedagógicos. Por outro lado, as já referenciadas alterações do currículo retiraram tempo à disciplina. E sem tempo não se processa a aprendizagem.

O professor (B) expressa ainda sua preocupação perante a pressão social de aprendizagem das ciências exatas. Esta abordagem curricular representa um risco sério de desaparecimento das ciências humanas e sociais. Apesar do perfil de base humanista dos normativos, os discursos atuais sobre a funcionalidade ou aplicabilidade do currículo são fortes na sociedade. As disciplinas afastadas do currículo STEM sentem dificuldades em evidenciar a sua importância na formação dos alunos. Legitimar a utilidade das ciências sociais e humanas, nomeadamente, da História implica desenvolver nos alunos o gosto pela aprendizagem. Este é um dos principais objetivos da disciplina neste século XXI. Por outro lado, os dois professores partilham opiniões críticas sobre uma abordagem da História como disciplina vocacionada para a cidadania. Igualmente detêm posições semelhantes sobre a ideia de os docentes de História estarem habilitados para lecionar a disciplina de Cidadania e Desenvolvimento, recém-criada pelo decreto-lei 55/2018.

Quando se aposta agora nas tais educações para a cidadania, no fundo é uma forma dissimulada de desqualificar o trabalho docente. (...) Eu não me revejo nesse tipo de prática pedagógica. (...) E a História não é apenas aquele olhar estreito sobre o currículo. Eu acho que a História toca em muitas coisas. Ensinar História é no fundo ensinar cidadania, acaba por ser um pouco de ensinar economia, geografia, de literatura, de cultura. Há muita coisa que está dentro do universo da História. É uma disciplina bastante abrangente e faz-se sempre essa ligação com outras áreas do conhecimento. No fundo, é onde eu vou sempre dar, é uma disciplina que dá ferramentas, dá recursos para entender o mundo, para compreendermos o mundo em que vivemos ligando-se a outras áreas do saber. (A)

Que competências é que a escola e a História podem dar? E aqui é muito mais grave a desvalorização que é dada ao ensino da História. Porque a História pode dar, deve dar, competências que são fundamentais para a cidadania, evidentemente. Mas a cidadania, do meu ponto de vista não se aprende em 90 minutos ou em 45 minutos. A cidadania não é uma disciplina. A cidadania constrói-se em todas as aulas, em todos os momentos, em todas as oportunidades educativas da escola: no almoço da cantina, na fila do bar, na votação do livro do ano ou livro da semana, no Parlamento dos Jovens, na eleição de delegado de turma. É nessas coisas todas que se desenvolve a cidadania. Nas discussões que se podem ter na aula em torno de certas matérias e aí a História têm uma importância fundamental. E depois o que a História ensina para essa cidadania? Ensina, a partir da análise de uma fonte escrita, a

saber quem fala? De que ponto de vista fala? Qual é o discurso escondido que está ali? Para quem se dirige de facto a fonte? Pode, às vezes dirigir-se para um determinado público e na prática o autor quer atingir um outro público. Mas isto aprende-se lendo as fontes, interrogando. (B)

As opiniões dos dois professores são coincidentes. O professor (A) não se revê naquilo que considera uma “prática pedagógica” que desqualifica o trabalho docente. O professor (B) considera que a cidadania não é uma disciplina. Associa a cidadania a um desempenho individual de práticas, atitudes e valores construído em todas aulas disciplinares, em todos os momentos, em todas as oportunidades educativas da escola (no almoço da cantina, na fila do bar, na votação do livro do ano ou livro da semana, no Parlamento dos Jovens, na eleição de delegado de turma). A cidadania é perspectivada como construção autónoma de competências pessoais e relacionais em diferentes espaços pelo aluno.

Na sala de aula ambos os professores consideram o ensino da História transversal à cidadania. Porém as suas abordagens são distintas. Para o professor (A) os conteúdos das ciências sociais e humanas (economia, geografia, literatura, cultura) são trabalhados no âmbito do conhecimento histórico. O mesmo acontece naturalmente com a cidadania. A cidadania é perspectivada de modo específico, como exemplo de práticas de transdisciplinaridade na História. O professor (B) considera de modo diverso este mesmo trabalho, acentuando, sobretudo, as áreas de competências do pensamento crítico desenvolvidas na aula. Os alunos são preparados para desenvolverem capacidades ao nível da metodologia específica da História, aprendendo a identificar informação explícita e implícita nos documentos para compreenderem as situações históricas. Seguem-se os momentos de discussão onde os alunos desenvolvem competências cognitivas, emocionais e sociais transferíveis para outros contextos inclusive da cidadania. A História prepara os alunos para o exercício de uma cidadania crítica, desafiadora, possibilitadora da mudança.

Conclusão do capítulo

A investigação de natureza descritiva e qualitativa com dois estudos de caso, investigou as percepções e as crenças docentes sobre os seus métodos didático-pedagógicos. Na primeira fase as práticas pedagógicas - uma baseando-se, sobretudo, na instrução explícita e a outra, mais, no ensino pela descoberta foram registadas em grelhas de observação naturalistas por cinco docentes observadores. Numa segunda fase efetuaram-se entrevistas com os dois professores, registando-se as opiniões sobre o que consideram determinante nas suas práticas profissionais, qual a sua opinião sobre o processo de ensino-aprendizagem e o ensino da História no currículo atual. Os instrumentos de recolha de dados utilizados nos dois momentos foram construídos no âmbito da dissertação - grelhas de observação naturalista e guião de entrevistas semiestruturadas seguindo-se a transcrição, a codificação dos dados e a análise de conteúdo. A análise dos dados relativos à observação de aulas evidencia a utilização de diferentes métodos de ensino-aprendizagem, com destaque para os de ensino explícito e ensino pela descoberta orientado. De seguida, elencamos os pontos de diferenciação entre os dois professores referentes ao exercício da docência relacionando-os com as suas opiniões e pontos de vista expressos na fase das entrevistas. Aqui reside o eixo orientador da etapa qualitativa iniciada com dois casos identificados como defensores, respetivamente, de metodologias mais diretivas e mais construtivistas.

Na primeira etapa, a partir de uma observação *naturalista* analisámos as aulas de cada professor. A sua experiência e qualidade, aproxima-os nas práticas de docência. Ambos planificam um ensino estruturado e orientado, lecionado através de metodologias de instrução explícita e por descoberta. A variabilidade das metodologias depende do tempo utilizado na sua aplicação (duração), modo de operacionalização e níveis de envolvimento do professor e dos alunos. Da análise de dados registaram-se as seguintes conclusões.

O espaço da aula constitui o primeiro elemento de diferenciação pedagógica entre os dois professores. A disposição da sala altera-se quando se planifica atividades de maior protagonismo dos alunos, evidenciando-se as práticas mais construtivistas do docente (B). O processo de ensino-aprendizagem tem subjacente uma planificação a longo prazo para o professor (A) e de curto prazo para o professor (B), identificando-se entre ambos uma segunda distinção. No que se refere a experiências de aprendizagem, as metodologias diretivas e de descoberta alternam no processo de ensino-aprendizagem em função dos objetivos, conteúdos e competências a trabalhar. A utilização destas metodologias depende, igualmente, da exploração das fontes históricas selecionadas e das interações pretendidas para a aula. No início das atividades letivas as práticas são semelhantes entre os dois professores. Avalia-se o nível de retenção do grupo-turma através de revisões conceituais e de um ensino mais explícito. Na fase de desenvolvimento e conclusão alternam-se momentos menos e mais ativos, de duração variável, apoiados na

exploração de documentos. As abordagens pedagógicas são mais diretivas com o professor (A) e mais de descoberta com o professor (B), o que constitui uma terceira distinção entre os docentes. Os dois professores utilizam recursos didáticos semelhantes com destaque para fontes iconográficas, como fotografias, caricaturas, ilustrações e documentos escritos, como os textos históricos e historiográficos, projetados através de meios multimédia. Os recursos são idênticos, porém, o modo como são explorados representa uma outra distinção, a quarta, entre os docentes. O professor (B) não assume de modo tão frequente o protagonismo desta exploração, como acontece com o professor (A). Por isso este último destaca-se como facilitador das aprendizagens, contribuindo mais para a descodificação, processamento e retenção da informação através de um ensino mais explícito. O professor (B) evidencia-se mais como um orientador das aprendizagens, responsabilizando mais os alunos pelo trabalho de questionamento e exploração das referidas fontes através de um ensino mais pela descoberta. Para este professor através dos conteúdos trabalham-se sobretudo as competências de compreensão, reflexão crítica e debate de ideias. Porém, não podemos afirmar explicitamente que um professor é diretivo e o outro construtivista porque ambos utilizam estes métodos de modo alternado na aula, o que constitui um ponto em comum entre ambos. Os dois professores utilizam de modo semelhante, em ambientes mais de descoberta, fontes audiovisuais, como por exemplo, as imagens animadas, os filmes históricos e os documentários; as ligações passado-presente; a exploração de fontes primárias; a multiperspetiva ou a prática colaborativa (independente). Este grupo de recursos foi utilizado para trabalhar competências de reflexão e raciocínio crítico pelos alunos. Por outro lado, em ambientes de ensino mais explícito, também, utilizam de modo semelhante, a exploração dos documentos no Manual; a segmentação de conhecimentos factuais e processuais; ou a sistematização de conteúdos através de sínteses orais ou escritas. Estes recursos foram utilizados por ambos para facilitar o processamento e retenção da informação e como suporte de uma instrução mais explícita sendo visível o seu maior protagonismo. Um outro aspeto importante do ensino-aprendizagem relaciona-se com as interações estabelecidas entre professores e alunos. As interações foram momentos de aprendizagem ativa nas aulas dos dois docentes. Estas foram operacionalizadas de modo semelhante nas respetivas aulas constituindo um ponto em comum entre os dois docentes e um exemplo de abordagens mais ativas do ensino-aprendizagem.

Em síntese, as estratégias pedagógicas de um ensino explícito ou pela descoberta, sendo semelhantes entre os dois professores, distinguiram-se pelo maior ou menor envolvimento do professor e dos alunos na descodificação, retenção e aplicação da informação. Este envolvimento estruturou um ensino mais vezes pela descoberta com o professor (B) e mais vezes conduzido de modo explícito pelo professor (A). Podemos afirmar que os professores demonstram, respetivamente, uma tendência para utilizar estas metodologias. As diferenças entre os

professores não foram totalmente coerentes com a defesa inicial que fizeram destas metodologias porque ambos as utilizam alternadamente na sala de aula.

Numa segunda etapa, a partir de entrevistas individuais analisámos as crenças, as percepções e as opiniões dos dois professores com o objetivo de confrontar as suas práticas com os seus discursos. Igualmente se conheceu a sua opinião sobre os fatores preponderantes na ação docente, o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem e o ensino atual da História. Da análise de dados registaram-se as seguintes conclusões.

Os professores consideram como fatores preponderantes na ação docente os modelos iniciais de aprendizagem (mentores); os saberes da experiência (*Phronesis*), as competências humanas (*Physis*) de empatia, senso de humor, flexibilidade, simpatia e sensibilidade; e as competências científicas na sua área de saber (*Episteme*). Ambos os docentes destacam a relevância da formação superior inicial, considerando que deve garantir ao futuro docente uma construção autónoma de práticas. O desenvolvimento da autonomia dos alunos é um ponto em comum entre os dois docentes. A formação contínua e a frequência regular de conferências, palestras, jornadas de âmbito cultural é tida em consideração na melhoria dos seus saberes profissionais, mais pelo professor (B); a viagem, a leitura de livros, a ida a museus, ou a utilização das próprias redes sociais, é entendida no âmbito desta mesma formação pelo professor (A). Os dois professores apresentam opiniões divergentes sobre a influência dos normativos nas práticas de docência, considerando o professor (A) a sua limitada influência e o professor (B) como oportunidades de reflexão e de reconfiguração da própria escola. No que se refere a planificações curriculares os docentes também apresentam, diferentes opiniões. As planificações a longo e a médio prazo são referenciais importantes, mas não exclusivos do trabalho docente para o professor (A). Este trabalho é regulado, por exemplo, pela procura da maior motivação dos alunos. Enquanto para o professor (B) as planificações, sobretudo a médio e curto prazo são instrumentos fundamentais na estruturação das aulas. Assim se garante o cumprimento dos conteúdos programáticos. Mais à frente no seu discurso irá destacar a presença de elementos de espontaneidade e irrepetibilidade no processo educativo

No que se refere ao processo de ensino-aprendizagem analisámos as reflexões dos professores sobre as suas práticas e o que disseram sobre as metodologias utilizadas com os alunos. Para o professor (A) as competências científicas, didáticas e pedagógicas definem os bons professores e as boas práticas. A transmissão assume protagonismo no seu discurso, embora procure alternar momentos mais teóricos com outras atividades mais práticas. O professor (B) tem uma outra opinião. Para este docente, bons professores são aqueles que se identificam totalmente com a sua profissão. “Gostam”, é o que tem primazia no seu discurso. Por outro lado, um bom professor deve incentivar e desenvolver a autonomia dos seus alunos. Ambos os docentes reconhecem as boas práticas como processamento, retenção e aplicação da informação. Neste

processo assume particular importância a seleção de recursos (fontes históricas) e a sua contextualização. Um referencial conhecido dos alunos garante um maior envolvimento cognitivo na aprendizagem.

A especificidade do saber docente foi definida de modo distinto. Para o professor (A), o conhecimento adquirido no exercício da profissão, aprimorou um conjunto de técnicas, de métodos, de formas de ensinar, específicos, definidores da sua identidade profissional. Este saber especializado encontra-se praticamente consolidado. Não é uma estrutura rígida, mas raramente faz alterações. O professor (B) não consegue definir de imediato as características deste saber, preferindo evidenciar a complexidade e irrepetibilidade da prática letiva. Neste sentido atribui ao saber docente uma certa plasticidade porque se adequa em cada aula, à especificidade de cada um dos grupos-turma. Porém reconhece a existência de um saber especializado quando apresenta a seleção de estratégias como fundamental no envolvimento ativo dos alunos. E destaca outros exemplos representativos deste mesmo saber, como a contextualização de aprendizagens e as ligações conceptuais ao presente.

Os dois professores partilham idênticas opiniões sobre a melhor forma de ensinar, fazendo-a depender da ação do professor e do seu desempenho profissional. A sua abordagem de ensino tem subjacente a eficiência do professor ao passar o saber aos alunos. Para o professor (A) esta eficácia pressupõe que o docente seja detentor de um saber especializado, abrangente, que articula de modo multidisciplinar. Para o professor (B) a eficácia do professor relaciona-se com a sua “auctoritas”, ou seja, o reconhecimento de um saber científico-pedagógico e de qualidades humanas específicas, no exercício da profissão e no relacionamento com os membros da comunidade educativa. Ao acentuar o papel da escola, o professor (B) demonstra uma visão integradora da docência. Os dois professores apresentam opiniões semelhantes quando consideram que a melhor forma de aprender depende da ação dos alunos e, depois, dos professores e da escola. Mas divergem nas suas considerações sobre as especificidades deste processo. O professor (A) associa a aprendizagem ao processamento e retenção de conhecimentos, que são percecionados como significativos para os alunos. Numa primeira etapa transmitem-se os conhecimentos. De seguida orientam-se os alunos através de atividades mais autónomas de prática. Os alunos assumem protagonismo neste processo pelas suas intervenções e da resolução de exercícios nas atividades de prática (ensino explícito interativo). O professor aparece como um facilitador de aprendizagens percecionadas como significativas e com utilidade na vida dos alunos. Aprendizagens significativas são aquelas que fazem sentido porque o aluno as compreende. E se as compreende pode aplicá-las em novas situações. O professor (B) considera que parte da aprendizagem depende, efetivamente, da responsabilidade dos alunos (interesses, *background* familiar, perspetivas futuras). Porém, para este professor o ato de aprender relaciona-se, sobretudo, com o desenvolvimento da capacidade autónoma de pensar. Apresentar opiniões e

juízos (ensino pela descoberta orientado). O professor é sobretudo um orientador das aprendizagens. O processo de ensino-aprendizagem é estruturado de forma cognitivista considerando-se fundamental que os alunos aprendam a pensar, desenvolvendo a sua capacidade de questionamento, raciocínio e de resolução de problemas. Ao considerar a escola como elemento estruturante das aprendizagens o professor (B) tem também uma visão contextualista e integradora do ensino.

Os dois professores conseguem identificar e definir as características do seu modo de ensinar, diferenciando as suas práticas mais explícitas ou por descoberta. O professor (A) valoriza um ensino centrado no professor, nos conteúdos, na interação, na compreensão e aplicação da informação através da prática. O professor (B) embora reconheça a sua centralidade no processo de ensino-aprendizagem, considera também que existem vários estilos educativos que o definem enquanto docente. As suas aulas são uma exposição dialogada, fundamentada na exploração de fontes, muito interativa. Por outro lado, existem aulas onde coloca os alunos a trabalhar com orientação de modo mais autónomo. A prática (independente) é uma das estratégias de conquista progressiva da autonomia. Os professores eficazes passam o tempo letivo a ensinar, a demonstrar, a fazer questões aos alunos, a trabalhar com eles as competências da disciplina através destas atividades de prática. Ambos os professores valorizam o desempenho autónomo dos seus alunos na construção de aprendizagens. A autonomia é um dos conceitos definidores de práticas de ensino mais ativas e centradas no protagonismo dos alunos. Também de modo semelhante identificam na escola limitadas condições para a sistematicidade de um ensino com estas características. Esta opinião constitui um ponto em comum entre os dois. No entender do professor (B) uma condução mais liberal ou inovadora do processo educativo implicaria modificar os programas curriculares e não ter medo do seu incumprimento. A ética e deontologia da profissão não o permitem. Além disso nunca poderia ser um ato isolado. E destaca a importância das comunidades de prática e grupos de referência para mudanças efetivas na escola. Assim se legitima o contexto institucional e o “espírito” de classe ou grupo, nas decisões pedagógicas dos professores. Esta abordagem contextualista do processo educativo é mais evidente no professor (B) diferenciando mais uma vez os dois professores. Apesar de valorizarem bastante a autonomia dos alunos ambos os professores concordam que o processo de ensino-aprendizagem pressupõe a orientação do professor. Por isso, para o docente (A) a aprendizagem processa-se através de um ensino explícito. E, também, porque existem alunos com diferentes ritmos de progressão e distintos níveis de autonomia. A sua principal preocupação é assegurar uma aprendizagem efetiva a todos. O professor (B) afirma ser um mito educacional pensar que os alunos aprendem de forma autónoma. Admite a possibilidade de uma orientação mínima, destacando, nesta situação específica, a necessidade de uma planificação muito pormenorizada. Por isso, a orientação docente no que se refere à aprendizagem constitui uma vantagem para ambos os professores. O

professor (A) destaca que os alunos são muito reativos ao que percecionam como dificuldades, valorizando os níveis de desempenho mais simples, na realização das suas aprendizagens. Por isso, no exercício da sua profissão considera importante focar-se no ensino da disciplina e naquilo que os alunos podem aprender com ele, já que o sucesso das aprendizagens depende muito da explicação do professor. Perspetiva as abordagens menos diretivas como recursos de motivação, utilizados em situações específicas e não como meios eficazes de aprendizagem. Por seu lado, o professor (B) chama a atenção para o facto da aprendizagem não ser imediata e para a necessidade da prática. Este tempo de prática vai consolidando a autonomia. A aprendizagem começa com a orientação, mas depois implica um desempenho específico do aluno, ou seja, um estudo autónomo, sistemático e práticas de autorregulação para consolidar os saberes.

Os meios tecnológicos diversificaram as estratégias utilizadas na aula, propiciando a construção de aprendizagens em ambientes de descoberta, ou menos estruturados. Os dois professores parecem não ter dúvidas de que estes meios vieram facilitar o ensino-aprendizagem, com os seus programas de processamento de texto, de organização da informação e de apresentação de conteúdos, sobretudo, multimédia. Os conhecimentos e habilidades são apresentados e praticados de modo interativo, valorizando-se a ligação entre a oralidade e uma cultura visual e auditiva. Ambos os professores utilizam as novas tecnologias de informação e comunicação, perspetivando-as como suportes importantes de todo este processo na sala de aula. Na sua avaliação reconhecem, também, o papel insubstituível dos professores e dos saberes escolares na aprendizagem dos alunos. Para o professor (B), os saberes formais de base, como as competências de leitura, de escrita e de cálculo, são valiosos e precisam ser praticados pelos alunos. As tecnologias não substituem esta prática. O treino destas operações desbloqueia o reconhecimento de padrões mentais e funções cognitivas importantes como a memorização e a compreensão, avançando-se depois para operações complexas como as de raciocínio complexo. Esta abordagem cognitivista e executiva da aprendizagem é comum aos dois professores. A atividade de prática, como já referenciado, é uma outra estratégia que pressupõe um trabalho autónomo com a orientação mínima do professor. Este é um dos princípios para uma aprendizagem eficaz. Para ambos os professores, a utilização da estratégia depende da especificidade dos conteúdos lecionados. O modo como estes conteúdos são perspetivados é diferente nos dois professores. Para o professor (A), a estratégia significa trabalhar conteúdos programáticos de História universal antes dos conteúdos específicos da História de Portugal. Para o professor (B) significa trabalhar conteúdos de menor aprofundamento, sendo que no secundário consolidam abordagens centradas no aluno. Isto quer dizer investigação e pesquisa organizada de modo colaborativo. Este trabalho é previamente planificado pelo professor, independentemente, das características de desempenho da turma. A estratégia é utilizada para o desenvolvimento do pensamento autónomo e do espírito crítico dos alunos. Na sala de aula são importantes estes

momentos para que conhecimentos e competências sejam aprendidos (automatizados) de forma eficaz. O professor (A) também recorre à prática independente para a resolução de exercícios, aplicação de conhecimentos em novas situações e atividades de consolidação. Neste caso a prática de recuperação terá por objetivo a melhoria das aprendizagens ou, sendo considerada de revisão, facilita a preparação da matéria seguinte. O professor (A) considera que este trabalho autónomo permite também uma aprendizagem colaborativa ou cooperativa. Ambos os professores consideram estas atividades de prática fundamentais para o processamento e retenção das aprendizagens. Sendo que para o professor (B) as dificuldades inerentes à sua realização, nomeadamente, a pesquisa e investigação autónomas no secundário implicam funções cognitivas superiores que consolidam as aprendizagens prévias dos alunos. E neste aspeto as atividades de prática independente divergem nos dois professores. A técnica de questionamento constitui também um exemplo da estruturação de um ambiente de aprendizagem mais ativo. Ambos os professores a consideram um dos meios adequados para a construção das aprendizagens. As respostas às questões do professor, a expressão de dúvidas, os comentários, as discussões, são indicadores da eficácia da aprendizagem. Sendo que as intervenções espontâneas quando oportunas são bastante valorizadas. Esta estratégia, afigura-se especialmente importante em áreas de maior dificuldade dos alunos, como a descodificação da linguagem abstrata e simbólica. Deste modo, os alunos conseguem explorar devidamente as fontes históricas, interpretar as suas evidências e reconstruir uma narrativa histórica de forma autónoma. A prática guiada através de questionamento é uma das principais estratégias para se atingirem as competências da disciplina, sendo mais recorrente nas aulas do professor (B) porque este considera que o sucesso das aprendizagens passa pelo desempenho do aluno. Ao contrário do professor (A) que considera que este mesmo sucesso depende mais das explicações seguras do professor.

No que se refere ao ensino da História e à utilidade dos saberes formais, ambos os professores convergem ao destacarem na escola a especificidade destes saberes. O conhecimento aprendido de modo formal dá aos jovens competências que dificilmente aprendem no quotidiano, mas que são mobilizadas ao longo da sua vida. Anteriormente falaram também sobre uma estrutura pesada, que não lhes permite mais alguma liberdade. Estas conceções sobre a escola acentuam a diversidade do fenómeno educativo, os constrangimentos e potencialidades de um processo sempre transformador quando pensam nos alunos. No entender do professor (A), precisamos de conhecimento de conteúdo, disciplinar, para mobilizar em ação aplicando-o em situações com utilidade para os alunos. O professor (B) igualmente destaca a importância dos conhecimentos formais, salientando a função dos saberes de base na estruturação e complexificação das aprendizagens. O processo implica a mobilização de processos cognitivos, diferenciados, que apenas podem ser aprendidos de modo formal. Ambos os professores referenciam a taxonomia de objetivos de aprendizagem de Bloom destacando os níveis de

complexidade crescente dos conhecimentos (conteúdos) e sua estreita ligação às competências. Estudantes de sucesso são aqueles que desenvolvem capacidades de pensamento complexo. O ensino da História ligado a uma forte prática disciplinar procura desenvolver esse mesmo pensamento de modo analítico e crítico. Estas habilidades complexas são aprendidas e praticadas em contexto formal, diferenciando-se das experiências do quotidiano e outras aprendizagens informais. O professor (A) destaca a função social da História quando sublinha a sua importância na compreensão do presente. Depois, os saberes operatórios da disciplina permitem o desenvolvimento de capacidades cognitivas diferenciadas, nomeadamente, as de pensamento superior como a compreensão ou o juízo crítico e analítico. O mesmo entendimento é demonstrado pelo professor (B). Utilizando os conceitos operatórios da História e os seus métodos de análise de fontes, de modo recorrente, os alunos detêm as ferramentas necessárias para a descodificação da falsa informação. A História ensina também a importância do contexto na compreensão da informação, permitindo reconstituir narrativas da vida humana. A abordagem do tempo presente diverge nos dois docentes. No entender do professor (A) não será necessário fazer o estudo, na perspetiva histórica, de realidades que estamos a presenciar, de processos que estão a decorrer neste momento. Para o professor (B), a preocupação pela aquisição de uma consciência histórica que permita aos alunos intervenções críticas e participativas sobre o mundo em que vivem, destaca o tempo curto da História. Porém, o ensino da disciplina é perspetivado num contexto de crise das Humanidades e desvalorização curricular. As opiniões dos dois professores são coincidentes. O professor (A) considera que as limitações curriculares a associaram a um estudo enciclopédico, fundamentado numa memorização mecânica e distante das competências inovadoras que se exigem à escola, como o pensamento crítico, criativo e reflexivo. A imagem tem subjacente um desconhecimento epistemológico sobre a natureza do saber histórico. Para o professor (B), essas mesmas limitações experimentadas pela disciplina resultam também de uma consciente desvalorização ideológica. Neste discurso sobre a utilidade dos saberes formais e suas reconfigurações, os dois professores partilham a mesma opinião sobre uma abordagem da História como disciplina vocacionada para a cidadania. Na sala de aula admitem a sua transversalidade programática, operacionalizando-a de modo distinto. O professor (A) admite-a como prática interdisciplinar e o professor (B) considera as áreas de competências do pensamento crítico desenvolvidas na aula, momentos em que se pode trabalhar a cidadania. Os alunos aprendem a importância de uma participação ativa e interventiva na sociedade. Conclui-se que o professor (B) tem uma visão integradora da escola.

As diferenças entre os professores nos seus processos de ensino-aprendizagem são coerentes com as suas opiniões e perspetivas sobre os aspetos abordados na entrevista. A sua prática é coerente com o que defendem teoricamente. As suas conceções encontram-se com as suas práticas de docência existindo coerência entre o que dizem e fazem na sala de aula. O

processo de ensino-aprendizagem resulta de diferentes variáveis destacando-se a escola, os professores e os alunos como elementos fundamentais para uma aprendizagem eficaz. Os professores teoricamente valorizam os métodos não diretivos, sendo que com os alunos do terceiro ciclo utilizam abordagens mais estruturadas porque assumem de modo sistemático e quase permanente a orientação do processo de ensino-aprendizagem.

Introdução

Num primeiro momento, apresentam-se os principais resultados do estudo principal sobre o ensino da História, realizado por inquérito através de questionário em uma população de 421 docentes. Os dados quantitativos foram recolhidos numa amostra de professores de História e Geografia de Portugal e de História a exercer funções letivas em escolas do país, incluindo, as regiões autónomas dos Açores e da Madeira. O instrumento utilizado na investigação foi construído para avaliar as opiniões docentes sobre o ensino da História, os fatores determinantes das suas práticas e os recursos metodológicos mais valorizados. O questionário demonstrou boas qualidades psicométricas, registando valores razoáveis no que se refere à sua validade interna e fiabilidade. As análises estatísticas descritivas dos quarenta e seis itens sobre o ensino-aprendizagem, pelos resultados de concordância encontrados, demonstraram que as perceções e crenças docentes vão de encontro às afirmações do instrumento. As análises inferenciais permitiram testar dez hipóteses formuladas no âmbito da investigação, tendo-se encontrado alguns resultados estatisticamente significativos. O estudo de correlação foi concluído, estabelecendo-se as relações dos dados sociodemográficos, dados profissionais e perceções docentes sobre o ensino-aprendizagem, com as três variáveis dependentes obtidas através de análise fatorial: as metodologias diretivas, as metodologias ativas e o valor do conhecimento. As análises estatísticas aos três componentes mostram, no valor médio apresentado pelo total dos vinte e três itens, a concordância dos professores com as afirmações. Esta concertação é mais destacada nas pontuações obtidas nas metodologias ativas e no valor do conhecimento. Os dados recolhidos permitiram conhecer as opiniões e perceções dos professores sobre o ensino da História e os métodos de ensino-aprendizagem que mais valorizam nas suas aulas concretizando-se os objetivos da primeira parte da dissertação.

Num segundo momento apresentam-se os resultados principais do estudo qualitativo realizado com professores (dois estudos de caso), relativos às observações de tipo naturalista, em sala de aula, e à recolha através de entrevista das opiniões e perceções docentes sobre as influências determinantes das práticas, o processo de ensino-aprendizagem e o ensino da História. Os dados recolhidos permitiram identificar os métodos pedagógicos utilizados pelos professores, se valorizam o conhecimento e se centram a aprendizagem no desempenho do professor ou do aluno (observação

naturalista). Através dos dados recolhidos nas entrevistas com os dois professores observados anteriormente, identificámos uma possível correspondência entre discursos e práticas; e entre práticas, discursos e a identificação feita previamente (em que se identificou um dos professores como construtivista e o outro mais diretivo), concretizando-se os objetivos da segunda parte da dissertação. A metodologia de investigação mista permitiu conhecer as perceções dos professores sobre a eficácia destes métodos e o modo como são usados na sala de aula, alcançando-se assim o principal objetivo do estudo. Os resultados evidenciam algumas das características do pensamento e práticas atuais dos docentes do ensino básico e secundário. Os resultados das duas fases são também confrontados numa interpretação global do estudo, apontando-se as suas possíveis convergências, contradições e relacionamentos.

No capítulo apresentamos como reflexões finais as razões da importância do estudo; as suas relações com o conhecimento existente e a literatura específica; o modo como os resultados contribuíram para responder às questões de investigação formuladas inicialmente; as suas limitações e recomendações para estudos futuros.

6.1. Discussão dos resultados da etapa quantitativa

6.1.1. Síntese dos principais resultados

As análises estatísticas descritivas do total dos itens do estudo principal mostraram que as perceções e crenças dos participantes foram de encontro às afirmações do instrumento. As pontuações obtidas ficaram compreendidas entre um mínimo correspondente à afirmação: *Os professores repetem o modelo de ensino que conheceram enquanto alunos*, e um máximo correspondente à afirmação: *A formação de cidadãos críticos, criativos e interventivos é um dos mais importantes objetivos do ensino da História*. Com base nestes resultados podemos afirmar que os modelos dos antigos professores são variáveis de limitada influência no ensino da disciplina. Refira-se que o número de professores da amostra mais representativo apresenta vinte a trinta anos de serviço efetivo, estando por isso afastados dos estudos clássicos de Lortie (1975) sobre a “aprendizagem por observação” que pode ser mais evidente nos docentes em início de carreira. O processo de ensino-aprendizagem será determinado por outros fatores como, por exemplo, o desempenho dos alunos em diferentes contextos. Um dos principais

objetivos do ensino da disciplina será a formação de alunos com capacidade de intervenção social no exercício de uma cidadania ativa e crítica. Os professores demonstram ter crenças construtivistas sobre o ensino-aprendizagem preocupando-se com a utilidade das aprendizagens, sobretudo, no âmbito de uma educação para a cidadania. Os valores médios mais baixos de concordância registaram-se no conjunto de itens relativos às metodologias mais diretivas e correspondentes às afirmações: *As metodologias expositivas são eficazes na aquisição de conhecimentos; O espaço da aula organizado de forma hierárquica garante a eficácia do trabalho; A forma como aprendemos parece ser beneficiada por metodologias diretivas; As metodologias diretivas adequam-se às nossas capacidades de memorização.* A menor concordância expressou uma desvalorização teórica das práticas expositivas mais centradas no protagonismo docente. Também se percebe que os professores, intencionalmente ou por desconhecimento, não consideraram os possíveis contributos das teorias cognitivas no processamento e retenção da informação, nomeadamente, no que se refere às limitações da memória humana. Os valores médios mais elevados de concordância registaram-se no conjunto de itens sobre os métodos ativos e na importância conferida ao conhecimento: *O professor de História deve dominar as competências pedagógicas da sua disciplina; Os conhecimentos são fundamentais no desenvolvimento do pensamento crítico; O desenvolvimento da consciência da cidadania é uma das finalidades do ensino da História; A formação de cidadãos críticos, criativos e interventivos é um dos mais importantes objetivos do ensino da História.* De acordo com as suas crenças e opiniões, o ensino-aprendizagem deve desenvolver-se mais vezes em ambientes ativos centrados no desempenho dos alunos. Neste processo destacam-se as competências profissionais do docente e as suas habilidades científicas e pedagógicas. Para Hattie (2009) um professor especialista (mais do que o experiente) deve ter uma compreensão profunda do conteúdo disciplinar, saber ensinar e como fazer os alunos aprender. O que Shulman (1987) apelidou respetivamente de conhecimento de conteúdo, e pedagógico de conteúdo. Neste âmbito o ensino da História pode perspetivar-se como uma educação para a cidadania. Pois o desenvolvimento de um pensamento crítico possibilitará eficazes intervenções em contextos diversificados, para além dos académicos.

No prosseguimento do estudo avaliámos a validade do construto do questionário numa perspetiva empírica e através de uma análise fatorial. As estatísticas inferenciais num conjunto de vinte e três itens confirmaram uma estrutura multifatorial em três

componentes intitulados: Metodologias Diretivas, Metodologias Ativas e Valor do Conhecimento. Na dimensão designada de “Metodologias Diretivas” (fator 1), o Item: *O processo de ensino aprendizagem será favorecido pela sequenciação cronológica de conteúdos*, apresentou o valor médio mais elevado. A estruturação cronológica de conteúdos é coerente com abordagens metodológicas mais diretivas ao contrário de uma organização temática. Concordando com a afirmação, os docentes manifestam, também, uma preferência por uma maior estruturação na abordagem concetual do processo de ensino-aprendizagem. O Item: *O espaço da aula organizado de forma hierárquica garante a eficácia do trabalho*, apresenta o valor médio mais baixo. O ambiente da sala de aula é um preditor importante no desempenho dos alunos (Brophy & Good, 1986). A menor concordância dos docentes com a afirmação, evidencia, a sua preferência por uma maior flexibilidade na organização do espaço. Ou seja, a valorização de uma gestão mais autónoma e participativa dos alunos nas suas aprendizagens. O trabalho individual, de pares ou colaborativo são exemplos de uma maior horizontalidade do processo educativo e de desvalorização de métodos mais diretivos. No componente intitulado “Metodologias Ativas” (fator 2), apresentam os valores médios, respetivamente mais elevado e mais baixo os Itens: *A formação de cidadãos críticos criativos e interventivos é um dos mais importantes objetivos do ensino da História*; *A exploração de fontes primárias é uma estratégia que permite aos alunos envolverem-se num pensamento complexo*. Como anteriormente explicitado, a disciplina de História assume-se como um espaço multidimensional de aquisição de conhecimentos, competências, atitudes e valores. É evidente a concordância dos docentes no intuito de proporcionar aos alunos aprendizagens significativas que serão utilizadas em outros contextos para além dos formais. Estas aprendizagens estão, naturalmente, associadas a uma forte prática disciplinar que promove a crítica, a reflexão e o pensamento autónomo. Estas aprendizagens podem ser praticadas através da exploração de fontes. A utilização de fontes primárias implica um maior envolvimento nas aprendizagens. Os alunos analisam autonomamente as informações, através de um prévio trabalho de investigação e de grande número de questões, desenvolvendo-se um pensamento complexo. No componente intitulado “Valor do Conhecimento” (fator 3), apresentam os valores médios, respetivamente mais elevado e mais baixo os Itens: *Os conhecimentos são fundamentais no desenvolvimento do pensamento crítico*; *A valorização dos conhecimentos garante a planificação de experiências de aprendizagem significativas*. Ambos os itens

demonstram a importância dos conhecimentos para a eficácia das aprendizagens. O conhecimento disciplinar aprendido formalmente é emancipador porque permite a autonomia dos alunos, conduzindo pelas relações que possibilita (interconexões) ao raciocínio abstrato e pensamento complexo. Os professores valorizam ambientes de ensino onde os alunos podem desempenhar atividades cognitivamente ativas que permitem a aquisição de conhecimentos transferíveis para outras situações.

De seguida, o estudo avançou para o teste de hipóteses verificando-se as possíveis relações entre os dados sociodemográficos e as pontuações dos itens (variáveis independentes), com os três componentes do questionário, as metodologias diretivas e ativas e o valor do conhecimento (variáveis dependentes). Os resultados estatísticos no que se refere à variável *Sexo*, indicaram que não existiam diferenças significativas entre professores homens e mulheres na perceção das variáveis dependentes. Contudo, sendo marginalmente significativos (maior valorização nos docentes masculinos das metodologias diretivas) aproximam-se dos resultados TALIS (2009), onde se referencia que as professoras são menos propensas a perspetivar o ensino como um processo diretivo e transmissivo, ao contrário dos professores de sexo masculino. “Female teachers endorse direct transmission beliefs less strongly than male teachers” (2009, p. 113). Na análise da variável *Grupos de Recrutamento*, os resultados indicaram que não existiam diferenças significativas entre os docentes do 2.º ciclo (grupo 200) e os professores do 3.º ciclo e ensino secundário (grupo 400), na perceção das mesmas variáveis. A formação superior inicial dos professores de ambos os grupos é semelhante. A maioria dos docentes da amostra obteve a sua licenciatura numa universidade e a formação contínua é habitualmente dirigida aos dois grupos. Pelos resultados estatísticos à variável *Habilitações Académicas* concluiu-se que existiam diferenças estatisticamente significativas entre os professores com licenciatura e os docentes com estudos pós-licenciatura (pós-graduação, mestrado, doutoramento) na perceção da importância atribuída às metodologias diretivas. Os professores licenciados valorizam mais estas metodologias, comparativamente, aos docentes com estudos pós-licenciatura. Entende-se o aumento das habilitações académicas como evidência de melhoria dos saberes profissionais. Neste sentido, mais conhecimento possibilitará uma maior flexibilidade, soluções diversificadas, maior sentido de partilha e de cooperação. Estas competências podem ser mais evidentes em ambientes menos estruturados de ensino-aprendizagem. No que se refere à variável *Estágio Pedagógico* constatou-se que não existem diferenças

entre professores com estágio integrado e docentes com outro tipo de estágio profissional, na percepção das variáveis dependentes. Os progressos na formação de professores após abril, de 1974, priorizaram a uniformização programática dos cursos via ensino. As diferentes instituições asseguraram a partir da década de 70 e nas seguintes, a frequência de um estágio didático-pedagógico com a matriz curricular necessária ao exercício e qualificação para a profissão docente.

Os resultados dos testes estatísticos sobre a variável *Áreas de Formação Contínua*, especificamente, “Conteúdos Curriculares”, “Didáticas Específicas” e “Ciências de Educação” mostraram que não estamos perante diferenças estatisticamente significativas entre os professores com esta formação e docentes com outra formação, na percepção da importância das metodologias diretivas, ativas e valor do conhecimento, no processo de ensino-aprendizagem. A formação contínua nestas áreas não alterou as crenças e percepções relativas às metodologias de aprendizagem. O mesmo não aconteceu com a formação em “Novas Tecnologias” onde se concluiu pela existência de diferenças significativas entre professores com esta formação e docentes com outra formação. Os professores que assinalaram as “Novas Tecnologias” valorizam mais as metodologias ativas no processo de ensino-aprendizagem. Também na formação relativa a “Ciências da Documentação/Bibliotecas” concluiu-se que existem diferenças estatisticamente significativas entre professores com esta formação e docentes sem esta formação, na importância atribuída por estes últimos de valoração das metodologias diretivas. Por último os resultados em “Administração/Gestão” demonstram a existência de diferenças significativas entre os professores com esta formação e os docentes sem esta formação na importância atribuída às metodologias diretivas. Os primeiros valorizam menos as metodologias diretivas, comparativamente, aos docentes sem formação nesta área. A formação contínua nestas três áreas alterou as crenças e percepções docentes relativas às metodologias de aprendizagem. Da perspectiva das políticas educativas é importante analisar o impacto da formação profissional nas crenças e percepções dos professores.

Os resultados da variável “Situação Profissional”, nomeadamente, Professores Quadro de Escola/Agrupamento e Docentes Quadros de Zona Pedagógica/Contratados demonstraram a existência de diferenças significativas entre os dois grupos na importância atribuída às metodologias diretivas. O segundo grupo valoriza mais as metodologias diretivas, comparativamente, aos outros professores. Os resultados dos testes para a mesma variável, mas entre “Professores dos Quadros (escola, agrupamento,

zona pedagógica) e Docentes Contratados” demonstraram não existirem diferenças de médias significativas entre os dois grupos em comparação. Estes resultados serão corroborados por outros relativos ao tempo de serviço e referenciados mais à frente.

No que se refere aos “Níveis de Ensino”, nomeadamente, professores a lecionar o “7.º Ano” e docentes a lecionar “outros níveis de ensino” os resultados foram estatisticamente significativos. Os professores que lecionam o sétimo ano valorizam mais as metodologias diretivas, comparativamente, aos docentes que lecionam outros níveis de ensino. Também foram encontrados resultados estatisticamente significativos no teste efetuado a professores a lecionar o 9.º Ano e docentes a lecionar “outros níveis de ensino”. Os docentes que lecionam o nono ano valorizam menos as metodologias ativas comparativamente aos professores que lecionam outros níveis de ensino. Estes resultados podem ser enquadrados na necessidade de uma maior orientação dos alunos, compreensível neste ciclo de escolaridade se atendermos às faixas etárias. Não foram encontrados resultados estatisticamente significativos nos testes efetuados à variável “Disciplinas Lecionadas”, nomeadamente entre professores a lecionar “História e Geografia de Portugal” e docentes a lecionar “Outra Disciplina”; e professores a lecionar “História” e docentes a lecionar “Outra Disciplina”. No que se refere à variável “Número de Turmas”, nomeadamente, professores a lecionar em “4 a 5 Turmas” e docentes a lecionar em “6 a 10 Turmas” concluiu-se que não estamos perante diferenças de médias estatisticamente significativas entre os dois grupos em comparação.

Após a realização de testes estatísticos, no que se refere à variável independente “Tempo de Serviço”, nomeadamente, com professores com “1 a 15 Anos” e “16 a 23 Anos” de serviço efetivo, concluiu-se que os resultados não foram estatisticamente significativos. O mesmo não aconteceu com os testes estatísticos seguintes. Todos apresentaram resultados estatisticamente significativos. Nos dois grupos em comparação, professores com “1 a 23 Anos” e com “24 a 42 Anos”, o grupo com menos tempo de serviço valorizou mais as metodologias diretivas, comparativamente, aos professores com mais anos de serviço efetivo. Os resultados foram replicados no teste com os professores com menos tempo de serviço, ou seja, de “1 a 15 Anos” e os docentes mais representativos da amostra, ou seja, com “24 a 27 Anos” de serviço. Os primeiros valorizaram mais as metodologias diretivas, comparativamente, aos professores com mais anos de tempo de serviço. Igualmente nos testes com professores com “1 a 15 Anos” e com “28 a 42 Anos” de serviço, verificou-se que os docentes com menos tempo de serviço valorizaram mais

as metodologias diretivas, comparativamente, aos professores com mais de tempo de serviço. Nos dois últimos testes relativos a esta variável encontraram-se idênticos resultados. Os professores com tempo de serviço de 16 a 23 Anos valorizaram mais as metodologias diretivas, comparativamente, aos professores do segundo grupo com tempo de serviço entre 24 e 27 anos. Os professores com tempo de serviço entre 16 e 23 anos valorizaram mais as metodologias diretivas, comparativamente, aos professores com tempo de serviço entre 28 e 42 anos. Em início da carreira apontam-se como influências principais na preparação para a profissão, a formação inicial, as características de personalidade e a motivação para a frequência de um curso via ensino. A investigadora Assunção Flores (2010) chama a atenção para o contexto em que se desenrola o processo de aprender a ensinar e para todo um conjunto de crenças e teorias implícitas formadas através de múltiplos fatores como a família, os modelos de antigos professores, os contextos sociais e educativos anteriores que são igualmente importantes. Estes resultados vão de encontro ao referido por Huberman (1992, p. 41). Nos estudos deste investigador sobre os ciclos de docência considera que depois dos anos iniciais, com a fase de estabilização na carreira, começa um período de experimentação e de diversificação de experiências educativas. “As pessoas lançam-se, então, numa pequena série de experiências pessoais, diversificando o material didático, os modos de avaliação, a forma de agrupar os alunos, as sequencias do programa, (etc.)”. Antes desta fase, as incertezas, os receios, os medos tendiam a restringir qualquer tentativa de diversificar a gestão das aulas instaurando uma certa rigidez pedagógica.

No que se refere a variáveis de contexto como a “Região da Escola” foram realizados quatro testes estatísticos entre dois grupos em comparação, nomeadamente, professores a lecionar no “Norte” e docentes a lecionar no “Centro” do país; no “Norte” e em “Lisboa e Vale do Tejo”; e no “Norte” e no Alentejo e no Algarve”. Os resultados foram estatisticamente não significativos. Os resultados dos testes seguintes à mesma variável, entre dois grupos em comparação, professores a lecionar no “Norte” e a lecionar nas regiões autónomas dos “Açores e da Madeira” e docentes a lecionar no “Norte” e nas “Outras Regiões do País” revelaram diferenças de médias significativas entre os grupos em comparação. Concluindo-se que os docentes do Norte valorizaram menos as metodologias diretivas, comparativamente, aos docentes dos Açores e da Madeira e das outras zonas do país. Daqui podemos partir para estudos sobre a influência das instituições de ensino superior e centros de formação sobre as crenças e perceções dos

professores de uma dada região. No que se refere à variável independente “Meio da Escola”, nomeadamente, professores a lecionar em escolas “Urbanas” e docentes a lecionar em escolas inseridas em meios “Rurais” verifica-se que os resultados estatísticos não foram significativos.

Como acima já referido os valores médios de concordância menos elevados registaram-se no conjunto de itens sobre as metodologias diretivas e os mais elevados registaram-se no conjunto de itens sobre os métodos ativos e na importância do conhecimento. O teste estatístico de *Friedman 2-way ANOVA* demonstrou que as diferenças encontradas entre os três fatores foram significativas. Concluiu-se que os professores valorizam mais as metodologias ativas, comparativamente, às diretivas e o valor do conhecimento, comparativamente, às metodologias diretivas. Ambos os métodos são utilizados. Porém, prioriza-se mais a utilização das metodologias ativas do que as diretivas na sala de aula. Os professores devem ensinar os conhecimentos aos alunos preferencialmente através das primeiras. Entendem-se estes conhecimentos não só como conteúdos, mas como competências de desenvolvimento do raciocínio abstrato, complexo e crítico.

6.1.2. Limitações do estudo

No que se refere a procedimentos, a nossa amostra foi representativa de 6,2% da população de docentes de História e Geografia de Portugal e de História em exercício de funções em escolas públicas. Não existem dados das escolas privadas. Apesar do número de respondentes ser expressivo, uma participação maior daria outra consistência ao estudo principal. A participação de docentes do ensino privado e o aumento do tempo disponível para o preenchimento *online* do questionário, aumentaria o número de respostas. Uma amostra numericamente mais ampla e diversificada da população em estudo permite uma maior representação da variabilidade dos seus dados. O que enriquece uma investigação.

Algumas das análises estatísticas teriam sido mais conclusivas com um número mais elevado, ou equivalente de participantes, nomeadamente, nos resultados *marginalmente significativos* por estarem próximos do ponto de corte de ,05. Neste caso estão as variáveis relativas: ao “sexo” e à valorização dos métodos diretivos e do valor do conhecimento pelos docentes masculinos; à Formação Contínua em “Didáticas Específicas” e “Ciências de Educação” e à menor valorização dos métodos diretivos pelos

docentes que assinalaram estas formações; à situação profissional e à tendência dos “Professores de Quadro” (escola, agrupamento e quadro de zona pedagógica) serem menos diretivos e valorizarem mais as metodologias ativas; às disciplinas lecionadas e à propensão dos professores a lecionar História de serem mais diretivos do que os docentes de História e Geografia de Portugal ; ao número de turmas e à tendência dos professores a lecionar maior número de turmas valorizarem mais as metodologias ativas; à “região do país” e à tendência dos professores do “Centro” valorizarem mais o valor do conhecimento; ao “Grupo de Recrutamento”, onde os resultados demonstraram uma tendência de maior valorização dos métodos diretivos e do valor do conhecimento pelos professores de História. Igualmente outros exemplos de análises estatísticas teriam sido mais conclusivos com um número equivalente de participantes, nomeadamente, onde se verificou um grande desequilíbrio numérico nos grupos em análise, como foi o caso das variáveis relativas: à Formação Contínua em “Novas Tecnologias” e em “Administração e Gestão”; à situação profissional referente a “Professores do Quadro” e “Professores Contratados”. Em alguns dos resultados estatisticamente significativos a existência de dados complementares podia conduzir a análises de maior complexidade interpretativa. Refira-se a título de exemplo: na variável “Habilitações Académicas” o registo das áreas temáticas dos estudos feitos após as licenciaturas para analisar a prevalência de ligações às metodologias de ensino-aprendizagem.

Os resultados cujas diferenças entre grupos em comparação se revelaram estatisticamente significativos carecem de mais estudos adicionais sobre as variabilidades encontradas, para se poderem apresentar com rigor as suas possíveis razões explicativas.

6.1.3. Recomendações para estudos futuros

A amostra do estudo quantitativo restringiu-se ao ensino público não incluindo o ensino privado. Sugere-se uma investigação sobre métodos de aprendizagem neste último tipo de ensino. Igualmente se pode desenvolver um estudo conjunto com professores a lecionar no público e no privado. A inexistência de um instrumento avaliativo das perceções dos professores sobre o ensino-aprendizagem da História constituiu um dos primeiros obstáculos que se resolveu no âmbito da dissertação. Este instrumento poderá ser utilizado em estudos semelhantes. Sugere-se a criação de outros instrumentos passíveis de utilização no mesmo âmbito. Futuros estudos podem recorrer a planos

longitudinais para analisar possíveis alterações das crenças e percepções dos docentes ao longo da sua carreira profissional.

6.2. Discussão dos resultados da etapa qualitativa

6.2.1. Síntese dos principais resultados

Apresentam-se os principais resultados da investigação qualitativa sobre metodologias de ensino-aprendizagem, conduzida através de um estudo de caso. Nesta fase da dissertação observou-se o modo como os métodos de ensino-aprendizagem são operacionalizados por dois professores na sala de aula (primeira etapa). De seguida, estudou-se a correspondência entre as práticas letivas observadas e os discursos dos professores através de uma metodologia de inquérito por entrevista (segunda etapa).

A análise dos dados relativos à observação de aulas do professor (A), evidenciou a utilização de métodos, mais e menos diretivos, com destaque para os de ensino explícito. O modelo parte do professor explicando e demonstrando factos, conceitos, habilidades, capacidades, seguindo-se uma prática guiada ou independente pelos alunos. Estes resolvem exercícios após aprenderem o necessário para a sua resolução. De modo idêntico, a análise dos dados relativos à observação de aulas do professor (B) evidenciou a utilização de métodos, mais e menos diretivos, com destaque para os de ensino pela descoberta. O modelo encontrado partiu do professor contextualizando (factos, conceitos, processos) em curtos períodos de tempo, seguindo-se uma prática independente (guiada), mais extensa e marcada pelo desempenho dos alunos. Estes factos foram considerados como primeiras evidências de um ensino estruturado para ambientes de aprendizagem menos diretivos. Nas aulas observadas dos dois professores, a gestão do espaço e das atividades letivas, as estratégias didáticas utilizadas e as características da interatividade estabelecida (experiências de ensino-aprendizagem) foram utilizadas como evidências da utilização dos referenciados métodos.

A gestão do espaço na sala de aula constituiu um elemento diferenciador dos dois professores. Uma organização vertical na sala do professor (A) favoreceu uma estruturação mais diretiva do processo de ensino-aprendizagem, embora a disposição dos alunos fosse alterada espontaneamente em atividades menos diretivas, como por exemplo, a visualização de filmes ou atividades colaborativas (pares). A flexibilização

caracterizou mais a organização do espaço onde decorreram as aulas do professor (B). As alterações deliberadas da disposição das mesas em situações de trabalho colaborativo (grupo) potenciaram abordagens menos diretivas do processo de ensino-aprendizagem. A utilização de planificações a médio e a curto prazo pelo professor (B) como estratégia específica da gestão das atividades letivas, diferenciou os dois docentes, identificando entre ambos uma outra distinção. Nas aulas com duração de noventa minutos, diferenciaram-se três fases temporais distintas (introdução, desenvolvimento, conclusão) durante as quais se contabilizou os tempos de aprendizagem. Estes momentos foram mais definidos nas aulas do docente (A), embora apresentassem uma menor variabilidade em termos de métodos educativos.

No que se refere a experiências de aprendizagem, ambos os professores de modo semelhante começaram por avaliar a retenção de conhecimentos, ou mobilizaram as aprendizagens prévias dos alunos. Estes momentos foram habitualmente de ensino mais explícito. Nas aulas do professor (A) o início do processo de ensino-aprendizagem foi marcado por estas práticas regulares de revisão concetual. Na recuperação da matéria lecionada utilizaram-se suportes, mais diretivos, para facilitar o desempenho dos alunos. Recursos com a informação concetual iconográfica ou escrita conhecida dos alunos, ou as suas aprendizagens prévias sobre uma temática específica. Recorreu-se mais vezes às aprendizagens formais já realizadas para progredir até às seguintes. As aulas do professor (B) também foram marcadas por práticas habituais de revisão concetual, mas estas nem sempre definiram o início da aula. Este período também foi utilizado como fase de conclusão de atividades anteriores. Para a revisão ou avaliação da retenção de aprendizagens utilizaram-se também práticas de um ensino mais explícito. Como questões orientadoras formuladas em grande número e cujas respostas, por vezes, foram da responsabilidade do professor explicitando-se conteúdos considerados de maior aprofundamento. Igualmente foi projetada informação concetual iconográfica ou escrita conhecida dos alunos para facilitar a recuperação das aprendizagens sobre a temática pretendida.

As novas aprendizagens foram sustentadas por estratégias diferenciadas, mais e menos diretivas, para serem devidamente aprendidas pelos alunos. A preferência por recursos visuais, bem como, a associação frequente de imagens (ilustrações, segmentos de filmes, mapas, fotografias) a fontes escritas (frases curtas, sínteses esquemáticas, palavras) caracterizaram mais o ensino do professor (A), aproximando-o de alguns

princípios da Teoria Cognitiva da Aprendizagem Multimédia (Mayer, 2009) e da Teoria da Codificação Dupla (Paivio, 2014). Deste modo, o uso conjunto de informação verbal e visual foi amplamente aplicado por este docente como estratégia de impacto na aprendizagem. Os recursos acima referenciados sendo exemplos de metodologias ativas, utilizaram-se como suporte de um ensino mais explícito para facilitar o processamento e retenção da informação pelos alunos. Outros recursos educativos, utilizados com os mesmos objetivos foram os documentos disponíveis no Manual (mapas, ilustrações, quadros conceituais, cartazes, fontes escritas, cronologias) e a definição escrita de Conceitos. As explicações foram trabalhadas por modelagem através de sínteses orais e escritas. Os momentos de maior exposição do professor registaram-se na fase de conclusão da aula sendo evidências de estratégias de consolidação de aprendizagens. A apresentação de novos conteúdos pelo professor (B) foi também por vezes realizada de modo segmentado e com indicação de modelos de resposta. Estes momentos de exposição segmentada (curta) foram necessários para a contextualização dos conhecimentos. A síntese de conhecimentos foi habitualmente formulada pelo professor. O professor apresentou correções orais e escritas de trabalhos realizados e sínteses conceituais orais para facilitar a organização, o processamento e a retenção da informação pelos alunos. Como suporte deste método utilizaram-se também os recursos do Manual (fontes escritas, gráficos, quadros conceituais, fotografias, ilustrações, mapas). Houve preocupação com a explicitação do vocabulário, a definição de conceitos e a aplicação de terminologia específica da disciplina. As definições registaram-se no caderno diário. Estas práticas foram utilizadas como evidências de momentos de um ensino mais explícito. Sublinhe-se que as sistematizações escritas foram realizadas pelos alunos. Neste sentido, durante momentos de instrução explícita decorreram aprendizagens ativas porque se exigiu trabalho individual aos alunos, mobilizando-se competências cognitivas.

Um segundo grupo de recursos estruturou os momentos de um ensino menos diretivo pelo professor (A), registando-se um maior número de intervenções e interações dos alunos. Neste grupo incluíram-se a exploração de Documentários e de Imagens Animadas. O mesmo aconteceu com as ligações passado-presente; a exploração de fontes primárias; a citação de frases célebres; as analogias; a utilização da multiperspetiva. Uma outra estratégia ativa de aprendizagem foi o Trabalho Individual praticado através da resolução de questões-problema ou atividades de pesquisa (prática independente) e o Trabalho Colaborativo realizado preferencialmente a pares em atividades de prática

guiada. Estas últimas tarefas foram orientadas e apoiadas por diferentes suportes como os documentos entregues pelo professor, as fontes primárias e secundárias do Manual e o esclarecimento concetual de dúvidas. Foi na análise das interações ocorridas durante as experiências de aprendizagem que se percebeu melhor o desempenho dos alunos. Uma das características deste padrão de ensino é a sua interatividade, criando-se no decorrer da aula oportunidades de intervenção dos alunos seguidas de *feedback* imediato pelo professor. As questões orientadoras (fechadas e abertas; não-direcionadas e direcionadas) colocaram-se durante os momentos de exploração de fontes. A maioria das questões apresentou respostas dicotómicas, curtas ou de completamento, facilitando-se a compreensão e retenção da informação.

Junto do professor (B) as aprendizagens trabalharam-se sobretudo através de métodos menos diretivos. Primeiramente foram mobilizadas as aprendizagens prévias (formais e informais) dos alunos. Depois utilizaram-se recursos ativos como suportes de exploração de fontes históricas. Criaram-se inúmeras oportunidades para que a descodificação da informação fosse realizada com a ajuda das ideias dos alunos. No processo valorizou-se o seu desempenho, nomeadamente, em momentos de cotejamento de documentos e análises multiperspectivadas. Analisaram-se documentos iconográficos e escritos (fotografias, caricaturas, mapas, excertos de obras), sobretudo, fontes históricas primárias, através de meios multimédia e suportes escritos. A análise heurística das fontes, a contextualização e argumentação documental permitiu a resolução de questões-problema enquadradas por vezes em situações de debate e alguma discussão. O docente insistiu na importância de os alunos refletirem de modo autónomo sobre as suas aprendizagens, incentivando as suas intervenções. A visualização segmentada de excertos de documentários históricos seguida de análise e debate foi reiteradamente utilizada. Uma outra estratégia educativa foi o da prática independente no início de nova matéria efetuada através de trabalho colaborativo. Igualmente se mobilizaram competências de criatividade e espírito crítico através de trabalhos de pesquisa. No entendimento do passado utilizaram-se situações do presente estabelecendo-se ligações com áreas conhecidas dos alunos como a música e a dança. Esta metodologia não diretiva foi guiada nos seus procedimentos pelo professor. A abordagem do ensino-aprendizagem foi, sobretudo, processual e centrada no desempenho dos alunos. O processo revelou-se interativo, estabelecendo-se com frequência interações verticais e horizontais, por meio de questões orientadoras, fechadas, de resposta dicotómica, de completamento ou curta.

Outras vezes foram formuladas questões desafiantes, abertas, não direcionadas. As respostas foram seguidas do *feedback* do professor. A orientação do professor revelou-se fundamental para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem.

Nas aulas do professor (A) sucederam-se momentos mais e menos diretivos, de duração variável, com o predomínio dos primeiros. Um ensino mais explícito caracterizou o início e final das atividades letivas. Momentos em que o professor foi responsável pelas revisões e pela maior explicitação conceitual, implícita nos momentos de consolidação de aprendizagens. As aulas do professor (B) foram marcadas por um maior equilíbrio na utilização destas metodologias, nomeadamente, nas suas fases de desenvolvimento e de conclusão. O professor (B) assumiu a orientação (não o protagonismo) do ensino-aprendizagem preocupando-se sobretudo em relevar o desempenho dos alunos. Os dois professores utilizaram recursos didáticos semelhantes, mas estes são explorados de modo diferente. Constituem um suporte de explicitação conceitual para o professor (A) apoiando a sua exposição e no professor (B) estruturam um ensino mais pela descoberta, insistindo-se na intervenção dos alunos na sua exploração e sistematização conceitual. Não podemos afirmar categoricamente que um é diretivo e o outro construtivista porque os dois docentes utilizam com frequência as duas metodologias - um ensino explícito interativo e práticas ativas de descoberta guiada. Podemos afirmar que o professor (A) apresenta uma tendência para ser mais vezes diretivo e o professor (B) uma tendência para ser menos diretivo, o que constitui uma distinção entre os docentes. Diferentes abordagens necessariamente complementares parecem ser necessárias no desenvolvimento do ensino-aprendizagem.

Na segunda fase da investigação qualitativa efetuaram-se entrevistas com os mesmos dois professores observados, registando-se as opiniões sobre o que consideram determinante nas suas práticas profissionais, qual a sua opinião sobre o processo de ensino-aprendizagem e o ensino da História no currículo atual.

No que se refere aos fatores preponderantes na ação docente, a primeira influência apontada foi a existência de um professor *Mentor*. Aprende-se a ensinar partindo-se da própria experiência pessoal como aluno. Dan Lortie (1975) caracteriza esta experiência como uma “aprendizagem por observação” e define-a nos seus estudos, como uma compreensão intuitiva do ensino que não deve ser subestimada na formação dos professores. Os dois docentes iniciaram o exercício da docência sem estágio profissional daí considerarem os seus melhores professores como modelos a seguir. Para Assunção

Flores (2010), a aprendizagem por observação associada às predisposições pessoais, às imagens sobre o ensino, sobre a aprendizagem e sobre o que significa ser professor, constitui um elemento central para a compreensão do processo de aprender a ensinar. Depois aparece o estágio profissional e as influências decorrentes dos modelos de formação de professores. De seguida, as competências profissionais e humanas foram indicadas como fundamentais nas práticas docentes (*Episteme, Phronesis e Physis*). O professor (A) destacou os saberes da experiência. No exercício da profissão os conhecimentos de docência vão sendo aprimorados pela sabedoria da prática, como defende Shulman (1986,1987). Para o professor (B), as competências humanas, sociais e relacionais (sensibilidade, empatia, senso de humor, flexibilidade, simpatia, abertura à crítica) foram destacadas, considerando-se como qualidades humanas nucleares e por isso fundamentais na regulação das relações interpessoais. O “professor” deve ser perspectivado enquanto ser dotado de uma individualidade própria. Michäel Huberman (2000), chama a atenção para o que intitulou de paradigma personalista, ou seja, a importância do professor enquanto “pessoa” na educação. Os dois docentes consideraram o professor como um especialista científico na sua área de saber. Como refere Shulman (1986,1987), o conhecimento do assunto permite-lhe selecionar conteúdo, ensinar vocabulário e terminologia específica, diversificar estratégias e metodologias, privilegiando situações de ensino ativo para garantir a eficácia das aprendizagens. O professor igualmente domina o conhecimento didático que lhe permite tomar decisões sobre o conhecimento ensinável. Depois, destaca-se ainda o domínio do conhecimento pedagógico. Para ambos os professores estar na profissão certa significa desempenhá-la com gosto, valorizando-se a riqueza das interações estabelecidas. O conhecimento pedagógico reflete-se na sensibilidade, na empatia, nos laços de afetividade e confiança estabelecidos com os alunos. A construção social da identidade docente resulta da interação entre as variáveis referenciadas, ou seja, os traços de personalidade, as motivações pessoais para a docência e a rigorosa preparação científica para a profissão. Sendo mais extrínsecas para o professor (A), ao identificar “a experiência” como a variável mais importante e intrínsecas para o professor (B), quando destaca a importância de “gostar dos alunos”. Gaea Leinhard (1992) definiu o ato de ensinar como uma tarefa complexa porque coloca em ação, de modo simultâneo, habilidades científicas, didáticas e pedagógicas. Este domínio é fundamental para o desempenho dos especialistas permitindo-lhes selecionar as formas mais eficazes de aprendizagem.

A formação inicial superior foi considerada uma influência determinante das práticas. A Universidade não possibilitou a frequência do estágio profissional, por isso, ambos valorizaram o *curriculum* universitário científico. Deste modo, como referiu o professor (A), uma formação inicial de qualidade traduz um domínio de conhecimentos e conteúdos disciplinares. Define a futura autoridade académica do professor e a sua competência em termos científicos e pedagógicos. Admitiu-se de forma consensual a existência de um equilíbrio nesta relação, como destacou o professor (B). Os dois professores apresentam-se como profissionais reflexivos logo em início de carreira, enquadrando-se no paradigma académico de formação inicial, defendida por Zeichner (1983) e por Feiman-Nemser (1983). Estes investigadores destacam a preocupação docente por uma formação sólida no conhecimento dos conteúdos a ensinar, complementada pela aprendizagem prática na escola. Esta tradição da formação reflexiva para a docência acentua o papel do professor enquanto académico e especialista da matéria escolar. Por outro lado, os dois professores consideraram que uma formação universitária de qualidade, também, deve garantir ao futuro docente uma construção autónoma de práticas. A Universidade deve assegurar que o professor seja um estudante autónomo, um investigador, em toda a sua vida profissional. Destacou-se uma ideia do profissional reflexivo e investigador. Nesta perspetiva cada professor foi considerado um indivíduo único com um percurso profissional singular.

A formação contínua pode influenciar de modo determinante as práticas docentes. Os dois professores perspetivaram-na no âmbito de uma educação não formal, obrigatória e voluntária e de uma educação informal, em contextos diversificados. O professor (A) identificou-a como cumprimento de normativos para progressão na carreira e oportunidade de conhecimento e discussão de temas inovadores e atuais. E valorizou as possibilidades da educação informal (viagens, livros, museus, ambientes virtuais *online*, *blogues* educativos). O professor (B) destacou o facto de ser expressão de uma voluntária atualização científico-pedagógica, realizada através de ações creditadas, mas também da participação em palestras, seminários, jornadas sobre conteúdos específicos ou com interesse para o seu domínio do saber. Neste sentido, a formação contínua é percecionada como informação poderosa e sinónimo de melhoria de práticas. Articulada com os mais recentes estudos na área da educação permite redirecionar o modo de lecionar, de abordar novos assuntos e de chegar de forma eficaz junto dos alunos. Isabel Alarcão (1996), tem vindo a destacar a importância dos mecanismos de reflexão sobre a ação, ou seja, das

práticas reflexivas, na profissionalidade docente. Reflexão implica produção de conhecimento. O ensino tem uma base científica e os seus métodos são baseados em investigações e em evidências científicas (Arends, 2008).

Uma outra influência considerada no desempenho docente foram os normativos. Os dois professores apresentaram opiniões divergentes sobre as diretrizes da tutela. Para o professor (A) estes documentos têm limitada influência nas práticas docentes. Os professores são especialistas de domínio e o seu conhecimento prático pouco é alterado pela nova legislação educativa. O professor (B) reconhece a importância destes documentos orientadores, sustentando que os documentos orientadores e demais normativos devem ser respeitados e os seus procedimentos cumpridos. O professor deve assumir uma posição crítica e reflexiva da sua profissão, mantendo uma abertura à inovação e aceitando correr riscos. Regista-se nesta última posição (contextualista) uma maior abertura à mudança e à flexibilização das práticas educativas.

De seguida, analisámos o processo de transformação das suas representações, do *currículum* disciplinar para o conhecimento ensinável. Os dois professores asseguraram a eficácia do processo de ensino-aprendizagem através de metodologias mais e menos diretivas. Cada aula resultou de uma prévia planificação. Uma planificação elaborada no início do ano letivo, tendo por base a operacionalização do Programa de História (1999,2001,2002), Metas de Aprendizagem (2010) e Aprendizagens Essenciais (2018-19). Os dois docentes apresentaram finalidades idênticas no que se refere ao ensino, ou seja, a realização de aprendizagens significativas pelos seus alunos. Mas apresentaram opiniões distintas na importância concedida às referidas planificações no processo de ensino-aprendizagem. O professor (A) considerou as planificações como referenciais importantes, mas a organização letiva diária depende daquilo que se considera adequado à dinâmica de cada turma. Esta dinâmica permitirá uma gestão flexível de conteúdos programáticos e, uma seleção de assuntos, temáticas específicas e estratégias de ensino-aprendizagem. A escolha será pensada em função do grupo-turma, das suas características, motivações e interesses. As decisões do professor(A) apontaram para a valorização do conhecimento do assunto e conhecimento pedagógico. Ao destacar-se o critério da relevância para o aluno, na gestão do programa, dá-se visibilidade a situações de aprendizagem contextualizada e com significado. Confirma-se a ideia do professor como um profissional reflexivo que orienta as suas práticas centrando-as nos alunos. O professor (B) estruturou as suas aulas pelo cumprimento do programa e das planificações

disciplinares. Ao orientar o processo de ensino-aprendizagem para a concretização dos objetivos e aprendizagens previstos no currículo aproximou-se da taxonomia de Benjamim Bloom (1956). As suas decisões apontaram para a valorização do conhecimento do assunto e conhecimento curricular. Na organização do processo de ensino-aprendizagem a especificidade do grupo-turma foi priorizada nos juízos do professor (A). O cumprimento dos normativos, nomeadamente, do programa curricular, destacou-se no professor (B). Sabe-se como ensinar e o que resulta desse ensino. Isto porque se detém a sabedoria da prática. O conhecimento usado pelos dois docentes é especializado. Por isso, Nathaniel Gage (1978) chamou a atenção nos seus estudos para a necessidade de uma compreensão científica do ensino.

Os bons professores e as boas práticas implicam competências científicas e didático-pedagógicas e preocupação pela autonomia do aluno. Para o professor(A) os bons professores dominam os conhecimentos científicos que ensinam e sabem transmitir esses saberes de modo eficaz, o que legitima os seus conhecimentos didático-pedagógicos. Este é o critério-base do exercício da profissão. Para o professor (B) bons professores são aqueles que se identificam totalmente com a sua profissão. Gostam de ensinar e demonstram empatia pelos alunos. Interessam-se pelo desenvolvimento da sua autonomia. Nas suas aulas os alunos aprendem a passar de um estado de menoridade para o de maioridade. Estádio onde deixam de ser tutelados porque adquiriram a capacidade de decisão. Bons professores são aqueles que contribuem para a formação integral do indivíduo enquanto ser autónomo dotado de individualidade. Um processo que evidencia as suas boas práticas. Para ambos os docentes, os bons professores apresentam os conteúdos de modo a serem facilmente compreendidos, provocando entusiasmo pelo saber. Neste sentido existe uma influência direta do professor na aprendizagem do aluno. Estas perceções vão de encontro aos estudos das relações entre a qualidade do ensino e a qualidade do professor, como os de Feiman-Nemser (1983). Ambos os docentes concordaram que o professor é um estrategista da aprendizagem. Sendo um profissional reflexivo para cada aula seleciona as metodologias e os recursos adequados aos conteúdos e aos alunos que ensina. Mais uma vez encontramos esta prática comum de destacar-se o critério da relevância para o aluno, na gestão do programa, dando-se visibilidade a situações de aprendizagem contextualizada e com significado. Beattie (1995) juntou às dimensões de Shulman (1986) uma outra a que chamou de conhecimentos práticos pessoais. Um conjunto de saberes técnicos sobre os interesses, as necessidades e as

dificuldades dos alunos que influenciam a gestão de aulas e que os dois professores evidenciam conhecer nos seus discursos. Para o professor (A) o critério de decisão, subjacente às estratégias, fundamentou-se na tipologia de fontes históricas, apropriadas aos conteúdos em estudo e aos interesses manifestados pelos alunos. Para o professor (B), as estratégias para um ensino eficaz envolveram o facto de o professor ser imaginativo e ir ao encontro do mundo conhecido dos alunos. As aulas também devem ser pontuadas por atividades divertidas, utilizando-se o conhecimento prévio (familiar e conhecido) dos alunos.

Os saberes formais foram destacados na compreensão contextualizada do mundo. Os bons professores sabem que uma aula mais teórica ligada a um pensamento mais abstrato e complexo pode criar resistências. A literacia histórica implica definições concetuais, vocabulário específico, contextualizações. Apela a operações profundas de interpretação, compreensão, relação de conhecimentos. Uma aula com exigências deste nível pode constituir uma dificuldade para os alunos. Por isso, os bons professores alternam aulas e momentos letivos com diferentes níveis de complexidade para facilitarem as aprendizagens. Este trabalho prático de reflexão dos professores sobre metodologias e estratégias de aprendizagem, é considerado por Zeichner (1993) fundamental para o progresso dos próprios sistemas educativos. Portanto os bons professores são profissionais reflexivos. E as boas práticas as que revelam a sua utilidade para os alunos, desenvolvendo a sua autonomia e mobilizando conhecimentos, competências e atitudes transferíveis para outras situações.

Os dois professores encontravam-se numa fase de maturidade na carreira. De acordo com estudos sobre os ciclos da carreira docente, como os de Fuller e Bown (1975) este é um momento de estabilidade. Os seus saberes operatórios, aquilo que Shulman (1986,1987) apelida de conhecimento pedagógico de conteúdo, são mobilizados para os alunos e suas aprendizagens. Os saberes são especializados, as rotinas estão estabelecidas, as mudanças nem sempre são percebidas como necessárias. Clark e Peterson (1986) referem que o professor desenvolve um estilo de ensino que inclui múltiplas formas de instrução, simplificadas e automatizadas, com a sua crescente experiência. Muitas das características deste ensino fundamentam-se em rotinas familiares que diminuem as dificuldades de processamento da informação dos alunos e permitem aprendizagens eficazes. Os dois professores (especialistas) reconhecem o seu modo específico de ensinar. Para o professor (A), o conhecimento adquirido no exercício da profissão

permitiu o desenvolvimento de um conjunto de técnicas, de métodos, de formas de ensinar específicos que caracterizavam a sua identidade profissional. A visão é pragmática e responsabilizou o professor pelo processo de ensino-aprendizagem. Especialista do seu ofício, o professor sabe como atuar na (im)previsibilidade da aula. O seu conhecimento é vasto permitindo-lhe respostas rápidas, em diferentes situações e sem esforço. A sabedoria da prática molda-se às características dos diferentes públicos escolares e anos de escolaridade. As decisões do professor fundamentam-se na especificidade dos seus alunos. A construção empírica deste saber também depende da tipologia das interações da sala de aula. Hattie (2006) identifica a capacidade do professor em reorganizar a aprendizagem com base nas interações, como uma das dimensões do especialista. Mas apesar do dinamismo do processo o professor raramente faz modificações profundas. O seu conhecimento pedagógico do conteúdo está bastante consolidado. As características do seu estilo de ensino também. As alterações possíveis serão mínimas. O professor (B), sobre a eficácia das aprendizagens, também destacou a complexidade, dinamismo e flexibilidade do processo educativo. Por um lado, evidenciou a irrepetibilidade da prática letiva devido às diferenças entre os grupos-turma. A tomada de decisões é influenciada pelas interações estabelecidas entre o professor e os seus alunos. Mas, as interações têm uma natureza singular não podendo ser repetidas. O que daqui emerge é uma abordagem contextualista, pela importância da interação gerada e uma enorme valorização dos alunos. Já sabemos que a aprendizagem ocorre num contexto dinâmico e que muitas das decisões do professor fundamentam-se na especificidade dos seus alunos. Clark e Peterson (1986) referem que o professor toma frequentemente decisões. Uma, em cada dois minutos, durante um ensino interativo. Também se apontam outros elementos como a hora do dia, a disposição dos alunos, a disposição do professor. Schön (1983) é um dos investigadores que chama a atenção para a natureza da prática docente, a sua complexidade, especificidade, instabilidade, desordem e indeterminação. Por outro lado, o professor (B) chamou a atenção para o seu saber especializado, específico e estruturado de ensinar. Ao afirmar que não é de improvisos admite a invariância das suas práticas letivas. Toda a atividade letiva é preparada através de planos escritos diários, o que contraria o princípio da imprevisibilidade. A planificação diária permite uma gestão eficaz do tempo e dos recursos disponíveis. É também indicador de um conhecimento profissional de mestria. No espaço letivo, o cumprimento da planificação e da sua linha de desenvolvimento dará lugar a uma aplicação de

metodologias mais e menos diretivas com grau variável de complexidade. Uma das suas preocupações é a seleção das estratégias adequadas ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem. As melhores estratégias asseguram aprendizagens significativas e destacam um saber profissional reflexivo e especializado. O professor parte da atualidade próxima para mais facilmente levantar questões sobre a matéria que pretende lecionar. A estratégia aumenta a qualidade interativa de aula traduzindo informações, nomeadamente, de carácter formativo sobre as aprendizagens realizadas. Os alunos estão cognitivamente ativos em ambientes de aprendizagem orientados. Concluiu-se que os saberes operatórios do ensino-aprendizagem são expressão de conhecimentos processuais e experienciais do professor e também uma manifestação de rotinas, crenças, perceções e expectativas. Deste conjunto de fatores procedem as suas decisões pedagógicas e a estruturação de um desempenho profissional especializado.

Ambos os docentes consideram que a melhor forma de ensinar dependia do desempenho profissional do professor. Sendo que para o professor (A) seria aquela que revele maior eficácia na aprendizagem. A que permite transmitir o saber, a experiência, os conhecimentos e as qualidades do professor para os seus alunos. Para este professor o critério da maior eficácia, os conhecimentos científicos e didáticos a operacionalizar para assegurar a aprendizagem, está dependente da competência do professor. Ele é um especialista da sua área de saber. Portanto, um professor de excelência tem um conhecimento profundo do que ensina e da forma como aprendem os seus alunos. Estes aprendem de modo direto quando existe motivação. Quando a resistência é maior utilizam-se recursos mais simples ou mais aliciantes, para concretizar as aprendizagens pretendidas. A seleção passa, naturalmente, pelas representações do professor sobre a maior eficácia pedagógica. Por outro lado, destacou a importância da articulação da História com outras áreas disciplinares para um ensino eficaz. As abordagens interdisciplinares são importantes na construção do conhecimento histórico e no enriquecimento da aprendizagem dos alunos. Para o professor (B) definir a melhor maneira de ensinar é um exercício complexo. Numa primeira análise, as qualidades humanas do professor, mais do que as suas competências profissionais (científicas) foram evidenciadas. A capacidade de estabelecer relações com os alunos, a empatia, a atenção despendida, a boa disposição, o seu humor, inclusive a sua imagem. De seguida, as suas competências científicas. A certeza de que desempenha com gosto a sua profissão. Um conjunto de características pessoais e competências profissionais consideradas

fundamentais para um ensino de qualidade e para o maior envolvimento dos alunos na aprendizagem. Sabemos que a motivação dos alunos parte do reconhecimento da qualidade científica e didático-pedagógica do professor, o que permite resultados superiores no seu desempenho. A *auctoritas* do professor define a sua eficácia, ou seja, a melhor maneira de ensinar.

Os dois docentes consideraram que a melhor forma de aprender dependia dos alunos e depois, dos professores. Bloom (1984) num estudo sobre indicadores de variabilidade no desempenho dos alunos, aponta precisamente a eficácia dos professores na aprendizagem. Também Hattie (2003), partindo de uma investigação semelhante considera os próprios alunos e os professores, como as variáveis de maior influência na aprendizagem. Os mesmos critérios de sucesso foram referenciados pelos professores do nosso estudo. A aprendizagem depende da disposição do aluno para aprender e do desempenho do professor ao ensinar. Sendo que ocorre em ambientes estruturados e com alunos cognitivamente ativos. Para o professor (A) uma forma eficaz dos alunos aprenderem é através de um ensino explícito, transmissivo e orientado pelo professor. O processamento da informação e a sua retenção é uma das suas preocupações. Na sala de aula, a exposição do professor é seguida por momentos de prática onde se privilegia uma aprendizagem ativa. Os alunos são solicitados a sistematizar os pontos principais da matéria com ou sem orientação do professor, o que pode traduzir-se por um registo de ideias importantes, uma resolução de um exercício, de uma ficha formativa ou um trabalho de consolidação. Bloom (1968) com os seus trabalhos sobre aprendizagem de domínio, chamou a atenção para a necessidade de os professores perceberem a aprendizagem dos alunos para avançarem nas suas decisões pedagógicas. Se os alunos dominam determinados conhecimentos e competências o professor pode avançar para novos conhecimentos e desenvolvimento de novas competências. Isto pode ser feito no espaço de uma aula ou ao longo de várias aulas. Ausubel (1968) destacou a importância dos andaimes instrucionais ou pontos de ancoragem que ajudam a estruturar novos conteúdos e a direcionar o processo de aprendizagem. Hattie (2009) considera que uma aprendizagem eficaz advém de estratégias como a instrução direta, a prática espaçada, a aprendizagem de domínio, a identificação de conceitos estruturantes e de modelos. Este autor também considera a prática distribuída como meio eficaz de promoção da aprendizagem. Não se avança para a etapa seguinte sem praticar o que se aprendeu. Rosenshine (2009) nos seus estudos sobre a aprendizagem também defende que os

professores mais eficazes dão importância aos momentos de prática. Apresentam a matéria de forma segmentada para que possa ser imediatamente praticada e orientam os alunos enquanto resolvem as tarefas através de uma prática guiada. A prática permite a aprendizagem do domínio. Os professores eficientes passam grande parte da aula ensinando, dando explicações, exemplos, modelos, guiando os alunos quando se envolvem na prática. A responsabilidade de aprender é partilhada, mas a variável mais importante aqui é a orientação do professor.

Para o professor (B) a escola, os professores e os alunos são elementos fundamentais para uma aprendizagem eficaz. Não são apenas os professores. Os alunos são igualmente responsáveis pelo sucesso das suas aprendizagens. E por isso estas dependem, também, dos seus interesses, da sua formação, *background*, do seu meio familiar, das suas perspetivas de futuro. De modo semelhante, outros investigadores (Donohoo, J., Hattie, J., & Eells, R., 2018) destacam a escola, os alunos e os professores como os principais responsáveis pelo sucesso educativo. Aponta-se a família (casa) e os métodos de ensino-aprendizagem, evidenciando-se ainda a importância do conhecimento prévio, *background*, crenças, atitudes, disposições e motivação dos alunos face à aprendizagem. Para o docente (B), os professores contribuem para a eficácia da aprendizagem porque ensinam os alunos a pensar de modo autónomo. Como se consegue? Daniel Willingham (2019) defende ser necessário, em primeiro lugar, domínio do conteúdo para posterior desenvolvimento das habilidades de pensamento. Depois, como referiram os dois professores através de prática deliberada, rotinas de questionamento, transferência e aplicação de conhecimentos. E também de estudo autónomo e autorregulação de aprendizagens. O professor é responsável pela ativação de competências que permitem a passagem dos alunos da condição de iniciante (aprendiz) para experiente (especialista). A aprendizagem é, por conseguinte, um processo ativo. Como refere Gaea Leinhardt (1992) aprender é um processo ativo de construção de significado e conhecimento pelo aluno.

Para ambos os professores, as atividades de questionamento determinam a eficácia do ensino da História. Um dos princípios de uma instrução ativa e significativa fundamenta-se nas intervenções dos alunos e rotinas de discussão. Van Drie e Van Boxtel (2008) consideram os hábitos de questionamento um importante meio de raciocínio histórico. Albert Logtenberg defende que é semelhante em importância à contextualização, ao uso de fontes históricas, à argumentação e ao uso de conceitos

operatórios (A. Logtenberg et al.,2011). Também para Counsell (2000), a formulação de questões permite trabalhar conceitos operatórios importantes na História como os de causa, mudança, continuidade, significância. A frequência das intervenções, das participações, confere maior eficácia ao processo de ensino-aprendizagem. Os alunos devem processar de forma ativa o que estão a aprender. As interações, verticais e horizontais, permitem praticar a informação relacionando-a com aprendizagens prévias e novas situações. A formulação e resolução de questões desenvolve as competências do domínio cognitivo, ativando eficazmente o processamento e retenção da informação. As interações sendo um dos indicadores da compreensão permitem uma gestão mais objetiva da aprendizagem pelo professor. Depois, para o professor (A), é necessário desenvolver práticas de autorregulação. Estudar de uma forma contínua e sistemática. O estudo sistemático evita as limitações da memória de trabalho. Aprender não é memorizar no sentido mecânico de decorar. Uma aprendizagem eficaz possibilita a retenção da informação na memória a longo prazo. Deste modo com práticas regulares de questionamento e de estudo é possível evitar a curva do esquecimento de que falam Roediger e Karpicke (2006).

Os dois professores conseguem identificar e definir as características do seu modo de ensinar. A estruturação deste modelo habitual de ensino pressupõe a utilização de metodologias (diretivas e não diretivas) e a orientação do docente.

O professor (A) valoriza um ensino, centrado no professor, nos conteúdos, na interação, na compreensão e aplicação da informação. Perceciona as abordagens didáticas transmissivas, apoiadas em recursos diversificados, como o modo mais eficaz de aprender. Admitiria uma menor centralidade docente se os alunos fossem mais autónomos e existissem diferentes condições de trabalho, nas escolas. Este é igualmente um dos princípios da instrução explícita investigada por Rosenshine (2009). As metodologias diretivas são consideradas como estratégias (recursos) eficazes de aprendizagem. A sua especificidade reside na centralidade do professor perspectivado como um especialista do saber.

No entender do professor (B) existem vários estilos educativos que definem o seu modo de ensinar. Sendo que o seu ensino é um ensino centrado no professor. Isto porque, os alunos não fazem, ou não podem fazer, aprendizagens autónomas num contexto dirigido. Um contexto onde o processo de ensino-aprendizagem é desenvolvido segundo uma planificação. Como já referimos na sua planificação por unidade didática estão

definidos conteúdos, objetivos programáticos, competências, módulos de conhecimento, conceitos estruturantes, núcleos de aprofundamento e não aprofundamento, estratégias, número de aulas e materiais. Neste contexto dirigido não é possível aos alunos manifestarem a sua autonomia, fazendo escolhas sobre a sua aprendizagem. As escolhas foram feitas pelo professor durante a elaboração das planificações. O seu cumprimento é percebido como responsabilidade profissional. Porque defende que o ensino não é uma profissão liberal, o professor sabe que o currículo é uma dimensão fundamental do sistema educativo e do seu próprio trabalho. Sobretudo no ensino secundário é expectável o cumprimento integral de programas, atendendo às exigências da avaliação externa e da própria comunidade educativa. A centralidade docente assegura esse cumprimento. Neste sentido, as abordagens diretivas são perspectivadas como estratégias (recursos) eficazes na estruturação das aprendizagens. Para o mesmo professor será através de uma exposição dialogada, conduzida pelo professor, que os alunos se tornam gradualmente autónomos nas suas aprendizagens. Este processo é complementado com atividades de prática (independente). Outra das estratégias utilizadas para a conquista progressiva dessa mesma autonomia. As metodologias não diretivas, previstas nos programas do básico e secundário, são igualmente utilizadas como instrumentos eficazes visando a autonomia dos alunos. Por conseguinte, as planificações letivas também pressupõem momentos de trabalho autónomo. Mas estes momentos não ocorrem em todas as aulas, nem em todas as unidades do programa, nem de forma sistemática. Por conseguinte, o desenvolvimento pessoal e a autonomia, competências das atuais aprendizagens essenciais e perfil do aluno, são habitualmente trabalhados por modelação em contexto diretivo.

Por outro lado, os dois professores não reconhecem na escola condições de trabalho para desenvolvimento de um ensino com outras características. Ambos refletem sobre a ética e a deontologia da profissão. Ambos legitimam a importância das estruturas institucionais, governamentais e escolares nas suas decisões pedagógicas. Calderhead (1987) refere que as atividades dos professores visam sobretudo os alunos, mas também são chamados a responder perante outras instituições que exercem sobre eles significativa influência. Apesar da atual flexibilidade curricular o professor está obrigado ao cumprimento das disposições dos organismos que o tutelam. Instituições como o Ministério de Educação, os órgãos de gestão da escola onde leciona, os encarregados de educação, a comunidade educativa. Também se referenciam os discursos da comunidade de prática em que o professor se insere e a importância do seu grupo de referência na

Escola. Para o professor (B) os padrões de regulação profissional são muito importantes, sobrepondo-se, em determinadas situações ao entendimento individual do docente e do seu grupo de referência. Ambos os professores assumem uma posição crítica e reflexiva da profissão mantendo-se uma abertura à inovação.

Os dois professores reconheceram que a diretividade e a orientação são estratégias de estruturação das aprendizagens. A orientação, em diferentes intensidades, está subjacente ao processo de ensino-aprendizagem.

Para o professor (A), na sala de aula não existe o aluno, mas alunos com diferentes níveis de autonomia e de desempenho. Por isso, a sua principal preocupação é assegurar uma aprendizagem efetiva a todos. Uma estratégia rápida e eficaz para atingir este objetivo fundamenta-se num ensino centrado no professor. Os alunos precisam de suportes diversificados para realizarem as aprendizagens. A orientação do professor é uma das estratégias referenciadas. Para o docente (B), os momentos de trabalho autónomo na sala de aula têm uma duração limitada e ocorrem segundo a orientação do professor. Afirma ser um mito educacional pensar que os alunos aprendem de forma autónoma. A necessidade de orientação define a aplicação de metodologias mais ou menos diretivas. Os dois professores admitem a existência de uma orientação limitada, mínima, em condições muito específicas. Para o professor (A) quando existe uma maior autonomia percecionada na turma. Para o professor (B) quando o processo de ensino-aprendizagem é planificado de modo pormenorizado. O que inviabiliza a sua sistematicidade.

Outros limites são apontados pelo professor (A) como constrangimentos a um ensino menos diretivo e mais autónomo. Destacam-se a resistência dos alunos ao estudo metódico e a um trabalho mais individual, na consolidação de aprendizagens. As evidências desta oposição são percecionadas em diferentes momentos do processo educativo, por exemplo, o da avaliação sumativa de aprendizagens. A maioria recorre à memória de texto nas questões extensas, preferindo por isso as de seleção e de resposta curta, com identificação de informação explícita no suporte. Nem sempre conseguem mobilizar competências para a interpretação de documentos, manifestando dificuldades na construção de texto explicativo. Tudo o que envolve a interpretação, a compreensão, a relação de conhecimentos pode constituir um elemento de perturbação na resolução dos exercícios. Por isso, facilmente reproduzem o que leram nos manuais da disciplina, a memória do texto. Sabem que esta informação está correta e não pode ser contestada (Willingham, 2003). O professor (A), no exercício da profissão considera

importante focar-se no ensino da História e naquilo que os alunos podem aprender com ele. Considera as abordagens diretivas eficazes para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem. Perspetivando as menos diretivas como recursos de motivação utilizados em momentos específicos desse mesmo processo em conteúdos de limitada complexidade. Por seu lado, o professor (B) chama a atenção para a importância do tempo de prática na aprendizagem. No seu entender aprender precisa de tempo. Dominar alguma coisa não é instantâneo sendo necessário atividades reiteradas de prática. Este trabalho ocorre com a orientação do professor. Portanto, a melhor maneira de aprender pressupõe a existência de conteúdos e de tempo útil de prática para que as informações e habilidades não desapareçam no esquecimento. Ao fazê-lo desta forma a aprendizagem será mais profunda e significativa. Como refere Dunlosky et al (2013), alunos que usam essas estratégias retêm informações por mais tempo e são capazes de aplicar esses conhecimentos a novos problemas. A demora na prática é inerente ao desempenho do futuro especialista com provaram Chase e Simon (1973).

Por isso, a orientação docente no que se refere à aprendizagem constitui uma vantagem para ambos os professores. As aprendizagens podem ocorrer em ambientes estruturados com alunos cognitivamente ativos. Entendem-se como Festas (2015) e Mayer (2004), os métodos ativos como aqueles em que o sujeito se implica e envolve cognitivamente numa tarefa, independentemente, de coexistirem com uma certa diretividade e estruturação de materiais.

Ambos os professores têm um contato próximo, embora diferenciado, com os meios **tecnológicos**. De acordo como o documento do “Perfil do Aluno à saída da escolaridade obrigatória”, os alunos devem mobilizar competências de informação e comunicação para a sua aprendizagem. O que implica o recurso a fontes documentais digitais acessíveis nas redes sociais, na internet (...) de forma crítica e autónoma. A *World Wide Web* disponibiliza quantidades quase ilimitadas de informação sobre todas as possíveis temáticas da História do Mundo e da Humanidade. Idealmente é o maior repositório do conhecimento humano. E devido à facilidade de publicação, a todo o momento são editados, divulgados e partilhados conteúdos que podem ter interesse educativo. A liberdade de expressão ou de publicação é um dos princípios definidores deste novo mundo digital. Cada utilizador pode ser criador dos seus próprios conteúdos. Como já referenciado, o professor (A) dinamiza um blogue sobre temas gerais de educação, política educativa e assuntos atuais demonstrando conhecer o meio digital.

Na escola, os alunos e os professores utilizam a tecnologia no cumprimento dos normativos e do currículo. Plataformas de gestão de ensino-aprendizagem como o Moodle são utilizadas como um dos recursos ativos de partilha de informação pela comunidade educativa. As salas de aula estão equipadas com computadores, projetores de vídeo, quadros interativos, ligação à internet. Professores e alunos utilizam de forma rotineira telemóveis, tablets, computadores portáteis, para aceder e organizar informação. Aprende-se à distância por videoconferência em plataformas virtuais. Aprende-se de forma síncrona e assíncrona. Utiliza-se o email. Inúmeros exemplos podem ser referenciados nesta parceria entre a tecnologia e a escola.

No que se refere ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem, a tecnologia pressupõe abordagens pedagógicas ativas centradas nos alunos. Mas, a utilização da tecnologia não é garantia, por si só, de um determinado tipo de abordagem, mais diretiva centrada no professor, ou mais centrada no aluno, mais construtivista, (...) ela até pode reforçar abordagens centradas no professor. Sabemos pelo professor (A) que a utilização dos meios tecnológicos provocou mudanças na sua prática letiva. A tecnologia é por si perspectivada como um recurso eficaz do processo de ensino-aprendizagem. O acesso a fontes históricas diversificadas através de meios tecnológicos é uma estratégia recorrente na sua aula. Richard Mayer (2005) produziu numerosos estudos sobre a utilização dos meios multimédia na aprendizagem da sala de aula. As apresentações multimédia pela possibilidade de combinação de informação em formato texto, imagem, áudio, vídeo tornaram-se um recurso importante na gestão do processo de ensino-aprendizagem. Para o professor (B) as tecnologias são também importantes, mas não substituem o saber especializado da Escola. Não substituem a memorização e a aprendizagem resultante do treino do pensamento complexo. O conhecimento escolar apenas pode ser aprendido em contextos formais. Para ambos os professores, as novas tecnologias são perspectivadas como ferramentas e meios facilitadores do processo educativo. Embora possam favorecer a motivação não influenciam diretamente o desempenho académico dos alunos.

O professor (A) manifesta também uma opinião crítica relativamente ao uso da tecnologia pelos alunos, destacando a utilização recreativa feita pela maioria dos discentes. Monereo (2005) reconhece que a internet se tornou um meio de socialização de grande magnitude, particularmente, para os jovens. No espaço escolar destaca-se a preferência pelos aspetos lúdicos e de entretenimento possibilitados pela tecnologia e

World Wide Web. Por outro lado, quando a tecnologia é utilizada em contexto de aprendizagem aponta-se a falta de espírito crítico dos alunos no acesso à informação digital. Os alunos demonstram superficialidade nas suas pesquisas desconhecendo o que fazer com a informação que vão encontrando. Apresentam dificuldades em transformar a informação em conhecimento. Isto implica a exposição de uma certa vulnerabilidade. Franklin Foer (2018) faz referência a uma era de manipulação desmedida de dados. Por isso, saber selecionar a informação online tornou-se uma competência importante. Saber pesquisar e avaliar a qualidade da informação encontrada passaram a ser dois requisitos complementares de grande importância. O conhecimento online esbarra na falta de confiabilidade de muitos dos seus conteúdos. Não é comparável ao conhecimento validado cientificamente e ensinado pela Escola. Para o professor (A), o conhecimento online pode representar um falso conhecimento, considerando-se uma ilusão uma aprendizagem acedida através de um motor de busca. Por conseguinte compete à escola ensinar o conhecimento validado. A escola é um baluarte do exercício da crítica, da problematização e desconstrução de informação. A escola continuará a organizar e a sistematizar os saberes legitimados pelas gerações. E a oferecer o suporte axiológico para uma cidadania responsável.

Os documentos “Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória” e “Aprendizagens Essenciais” de História sugerem a opção por uma pedagogia que envolva os alunos na construção progressiva da sua autonomia. A prática independente é uma das estratégias ativas utilizada para se atingir o objetivo referenciado. Na sala de aula, uma prática autónoma com o mínimo de orientação, pode aumentar a eficácia da aprendizagem. Segundo Rosenshine (2009), os alunos precisam de sistematizar os novos conhecimentos e habilidades, facilitando-se assim a retenção na memória a longo prazo. A prática independente é um dos meios para tornar fluentes e automatizadas as aprendizagens. Os trabalhos sobre os jogadores de xadrez de Groot (1965) e Chase e Simon (1973) demonstraram que a prática sistemática leva à especialização.

Para ambos os professores, a sua utilização depende da especificidade dos conteúdos lecionados, ou seja, mais gerais para o professor (A) e de menor aprofundamento para o professor (B). Depois, para o professor (A) depende da autonomia dos alunos e da sua necessidade de orientação. Sendo que as turmas apresentam níveis diferenciados de autonomia. Nas suas aulas, a competência da autonomia é percebida em função da qualidade de realização dos alunos, em atividades individuais ou

colaborativas. De qualquer modo, o professor assegura a existência de aprendizagens prévias garantindo a eficácia do ensino, com o mínimo de orientação. Rosenshine (2009) refere que os professores eficazes garantem a aprendizagem dos seus alunos, assegurando as atividades de prática depois da aquisição de competências básicas. Willingham (2008) fala de uma prática sustentada, ou seja, de uma revisão ou utilização, regular e contínua, das competências do domínio da área do saber. Este trabalho de prática pode aumentar a retenção, tornar a aprendizagem mais automática e permitir que o aluno aplique o que aprendeu em novas situações. É uma forma do professor garantir o treino de habilidades específicas ou de avaliar a compreensão da matéria lecionada. Na maioria das vezes é realizado de modo colaborativo ou cooperativo. A pesquisa demonstra que a aprendizagem cooperativa é vantajosa para os alunos (Rosenshine, 2002). O clima de entreajuda, entre os pares ou grupo, facilita as tarefas e aumenta o feedback sobre as aprendizagens efetuadas. O professor circula pela sala orientando os alunos e assegurando-se do seu envolvimento no trabalho. Simultaneamente, avalia formativamente o trabalho realizado para que os alunos tenham consciência do seu desempenho.

Para o professor (B), o trabalho autónomo significa uma abordagem centrada no aluno, implicando exploração de fontes históricas ou investigação e pesquisa autónoma, com o mínimo de orientação. Este trabalho é planificado pelo docente, independentemente, das características de desempenho da turma. Os exercícios de prática facilitam a recuperação da informação retida e a sua ligação com a nova informação. Pressupõem o domínio do conteúdo para o desenvolvimento de habilidades ligadas ao conhecimento complexo. Este é um dos princípios para uma aprendizagem eficaz e significativa. Aqui trabalham-se conhecimentos e competências, avaliando-se áreas do pensamento complexo, como a compreensão e desenvolvimento do espírito crítico. Por isso Willingham considera que estas habilidades devem ser explicitamente ensinadas e praticadas (Willingham, 2019).

Nas aulas do professor (B), elas são praticadas através da exploração de fontes históricas disponibilizadas pelo docente, ou resultantes da pesquisa e investigação autónomas dos alunos. Estes analisam os documentos, de forma individual ou colaborativa, devendo construir interpretações históricas de forma autónoma. Durante o processo avaliam a informação histórica de forma crítica e treinam as suas habilidades de transferência, aplicação e comunicação de conhecimentos. Os meios tecnológicos

disponíveis oferecem múltiplas possibilidades para apresentação de resultados, permitindo ao professor avaliar as capacidades de organização e sistematização do saber dos alunos.

Através da prática independente operacionalizam-se diferentes conhecimentos e competências, avaliando-se áreas do pensamento complexo como a interpretação, compreensão, aplicação de conhecimentos, desenvolvimento do espírito crítico e comunicação com os outros. Por isso, o professor (B) considera o trabalho autónomo orientado uma estratégia importante na retenção de aprendizagens que se pretendem significativas. Pelas dificuldades e busca a que obriga contribui para a consolidação de saberes que podem não ser esquecidos. Segundo Willingham (2003), os alunos lembram-se melhor do material que produzem do que aquele que lhes é transmitido. Este é o efeito de geração criado por Slamecka e Graf (1978) e que força o aluno a pensar sobre o significado do material num contexto não diretivo. Contudo esta aprendizagem por descoberta deve ser utilizada com cuidado devido à possibilidade real do erro. Numa situação diretiva o conhecimento factual é a primeira etapa de uma aprendizagem que se pretende significativa. O aluno precisa de conhecimentos validados para desenvolver aprendizagens complexas de compreensão e relação concetuais. Daí a necessidade da orientação mesmo em situações de aprendizagem não diretivas.

A prática guiada através de questionamento verbal é outro recurso ativo, considerado de grande eficácia pelos dois docentes. A técnica é desenvolvida através de abordagens pedagógicas explícitas, apoiadas em recursos diversificados como a análise orientada de documentos. Aqui a exigência prende-se com o desenvolvimento do pensamento complexo a nível de interpretação, compreensão e relação de conteúdos. Na sala de aula, as interações são utilizadas para o processamento e retenção das aprendizagens. Sendo que as intervenções espontâneas quando oportunas são bastante valorizadas. Aliás, para o professor (A), os discursos produzidos de modo horizontal, entre alunos, são as situações educativas ideais. A discussão é por norma clarificadora. Por isso, no seu entender o importante é fazer os alunos participar, colocar questões, responder às interrogações do professor. Estas participações são indicadoras da eficácia do processo de ensino-aprendizagem orientando o professor na gestão desse mesmo processo. Desta forma, a prática guiada funciona também como uma estratégia auto-reguladora do processo de ensino-aprendizagem. Os alunos exercitam a sua metacognição

e o professor avalia formativamente as matérias. Perante a existência ou não de dificuldades repetem-se aprendizagens ou avança-se para as seguintes.

Para o professor (B) o seu ensino é uma exposição dialogada, tendo por fundamento a exploração de fontes históricas. Esta exploração é feita através de um questionamento ativo. Independentemente da sua tipologia (aberta ou fechada), as questões formuladas procuram o envolvimento de todos os alunos na aprendizagem. Rosenshine (2009) conclui em estudos sobre a temática que os professores mais bem-sucedidos passam metade da aula fazendo demonstrações e perguntas aos seus alunos garantindo a eficiência das aprendizagens. No caso específico do professor (B), a interação frequente é responsabilizada, inclusive, por atrasos recorrentes no cumprimento das suas planificações. Por conseguinte, a prática guiada destaca-se como uma das estratégias ativas mais valorizada pelos dois professores. As questões ajudam a descodificar e praticar as informações, ligando-as com as aprendizagens prévias. Os alunos envolvem-se cognitivamente no trabalho da aula participando de facto na construção das suas aprendizagens. O ensino eficaz é orientado pelo professor e centrado no aluno. Um ensino considerado de mestria e, não de palestra, porque é muito interativo.

No que se refere à subcategoria Escola e Perspetivas Atuais, os dois professores destacam a especificidade dos saberes formais e o seu papel único na sociedade. As aprendizagens formais são basilares na construção da racionalidade humana no presente. O professor (A) sublinha a importância destas aprendizagens diferenciando-as de outros saberes não escolares. Será na escola que se aprendem as competências de adaptação necessárias a um mundo em transformação. O professor (B) diferencia o saber prático, quotidiano, daquele que encontramos na escola. Este último pode ser verdadeiramente transformador da vivência dos alunos, pela possibilidade de nivelamento social que oferece e pelo acesso dos jovens ao melhor dos saberes que a humanidade produziu. Michael Young (2008) afirma que só um currículo baseado no conhecimento, consagrado pelas áreas disciplinares, permitirá a superação das condições sociais dos alunos provenientes dos meios desfavorecidos, precisamente, porque os pode levar além das suas vivências pessoais e locais. Para este investigador, o principal objetivo da escola será ensinar os saberes que permitem pensar para além dos limites da própria experiência informal. O mesmo entendimento é demonstrado pelos dois professores, nomeadamente, pelo docente (B). É um conhecimento em abstrato que não pode ser aprendido de modo informal porque requer um ensino especializado. É diferente, na sua estrutura e objetivos,

do conhecimento prático diário. Portanto é esse conhecimento que as escolas devem continuar a ensinar. O professor (B) destaca também do conhecimento escolar a sua natural revisibilidade e adequação às transformações sociais. Os saberes não são definitivos, nem fechados, plasmando-se, naturalmente, nas transformações sociais do seu próprio tempo.

Na atual sociedade de informação destaca-se a utilidade de um conhecimento poderoso. Para os dois professores, as alterações curriculares originadas por transformações sociais não interferem na aquisição de conhecimentos de base formais. Estes são fundamentais para aprendizagens de maior complexidade. Para o professor (A), este conhecimento formal é a base de tudo, preparando os alunos para pensar criticamente sobre questões relevantes. Destaca-se que as habilidades escolares são essencialmente baseadas no conhecimento do domínio científico. Ao evidenciar-se habilidades (competências, atitudes, objetivos cívicos) e, não se transmitindo conhecimento, a escola perderá o seu propósito. Sem uma base no conhecimento substantivo os alunos não podem desenvolver habilidades de nível superior em nenhuma matéria. Quanto mais conhecimento específico se tem mais facilmente se pode procurar e adquirir mais conhecimento. Este é um princípio importante numa sociedade dominada pela Tecnologia. No domínio específico da História Counsell (2011) destaca os conceitos substantivos, para além dos conhecimentos disciplinares, no entendimento do passado histórico. Os conceitos substantivos permitem uma maior abstração para alcançar generalizações e, simultaneamente, desenvolvem as capacidades ligadas ao pensamento complexo. Para Willingham (2003), o conhecimento de base é essencial para o processamento das operações cognitivas que permitem as aprendizagens. Este conhecimento desenvolve a qualidade e a velocidade do pensamento. O conhecimento factual oferece uma vantagem cognitiva quando se aprendem novas informações. Mais informação (na memória a longo prazo) significa maior capacidade cognitiva de compreensão, de análise e aprendizagens adicionais. Para o professor (A), este conjunto de saberes de base apenas pode ser aprendido de modo rigoroso em ambientes formais. Young (2010) referindo-se ao conhecimento escolar considera-o como um conjunto de factos essenciais e, sobretudo, por poderosos conceitos disciplinares e processuais. A posse deste conhecimento confere poder, daí a sua ligação ao próprio exercício da democracia e à justiça social. O professor (B) também destaca os saberes de base aprendidos na Escola, entendendo-os como competências estruturantes das

aprendizagens. O desenvolvimento de habilidades analíticas precisa de ser ensinada. Escrever, expor um assunto histórico, implica conhecimentos prévios, familiaridade com generalizações abstratas, evidências analíticas, a fim de se fundamentarem as afirmações produzidas. O processo implica uma integração eficaz de conhecimentos e de competências aprendidas de modo formal.

Ambos os professores referenciam a taxonomia de objetivos de aprendizagem de Bloom, no ensino da História, destacando os níveis de complexidade crescente dos conhecimentos formais e sua estrita ligação às competências. Para o professor (A), não há competências sem conhecimentos. Para o professor (B), uma aprendizagem eficaz é transferível. Pressupõe a habilidade de aplicar o que se aprendeu em novas situações. Por isso, os professores destacam a ineficácia de uma memorização mecânica. Para o professor (A), os alunos precisam das informações conceituais. Mais informação significa melhores recursos analíticos. Uma memória conceptual eficaz deve permitir o desenvolvimento de capacidades cognitivas como a compreensão ou o pensamento crítico e analítico, em situações diferenciadas de aprendizagem. Estas habilidades complexas são aprendidas e praticadas em contexto formal, diferenciando-se das experiências do quotidiano e outras aprendizagens informais. Young (2006,2008) destaca esta ideia. Durante séculos tivemos acesso ao conhecimento prático da família, da comunidade, do local de trabalho. Mas, o conhecimento poderoso da escola permite entender e explicar melhor o mundo. E reforça a função dos professores como mediadores de uma aprendizagem que pode ser transformadora para os alunos. Neste sentido, a escola faculta conhecimento para uso significativo.

A utilidade da História, no que se refere aos seus objetivos científicos, explicita-se na importância do estudo do passado para compreensão do presente. Ambos os professores o referenciam. Marc Bloch (1987, p. 42), afirmou que a “incompreensão do presente nasce fatalmente da ignorância do passado” e Hobsbawm (2013, p.25) considerou-o a “ferramenta analítica mais útil para lidar com a mudança constante. Um processo de tornar-se presente”. Para Harris e Ormond (2019, p.11) a utilidade da História percebeu-se quando os “alunos se orientam no tempo e entendem as mudanças e as continuidades do processo histórico”. Ora isto só é possível analisando-se as relações dialéticas entre o passado e o presente. Este pensamento analítico pressupõe o domínio pelos alunos da sua metodologia específica, dos seus conceitos e suas noções operatórias. O domínio destas competências permitirá a compreensão de diferentes contextos

históricos. Deste modo, considera-se o ensino da História e do passado histórico uma ferramenta útil para o entendimento contextualizado dos desafios ideológicos, políticos, económicos e sociais da contemporaneidade. Avelãs Nunes, (2015, p.497) sublinha que a edificação e a divulgação de narrativas sobre o passado influenciam o modo como os indivíduos entendem, avaliam e se posicionam face a essa evolução (memória histórica), condiciona a forma como cada ser humano se define a si próprio e aos outros (identidade histórico-cultural). Aponta-se o papel da memória e da identidade históricas na formação do indivíduo e seu posicionamento na atual sociedade.

Depois, a disciplina desenvolve competências de resolução de problemas, transferíveis para contextos não formais e informais de aprendizagem. Como destaca o professor (B), utilizando os conceitos operatórios da História e os seus métodos de análise de fontes, os alunos detêm as competências necessárias para a descodificação do presente. A crítica histórica avalia o valor e a credibilidade da informação e dos testemunhos. O estatuto de ciência da História, alcançado no século XIX com o positivismo, fundamenta-se na solidez metodológica da crítica dos documentos. A análise exaustiva das fontes desenvolve a perspetiva crítica levando à desconstrução da informação. Esta é uma ferramenta importante numa época dominada pelas (in)verdades das redes sociais. Neste sentido, como referido pelo professor (B), a História também ensina a importância do contexto na compreensão da informação. Como refere Paul Veyne (1987, p.107), “a História, diz-se frequentemente, não se contentava em ser uma narrativa; ela explica também” (...) evidenciando-se por parte do professor (B) uma conceção de História sobretudo como uma ciência explicativa. De acordo, com a sua opinião o trabalho do professor é promover nos alunos um sentido de narrativa. Ensinar a enquadrar os acontecimentos históricos num determinado contexto. A vertente heurística da disciplina também é destacada para enquadramento da sua utilidade científico-pedagógica. Heurística entendida como Henri Marrou (1954, p.70,71 no sentido antigo, *ars, tekhné* com regras de trabalho precisas. E no seu sentido moderno pelo número e tipologia de questões colocadas aos documentos pelo historiador. Também os alunos aprendem a analisar e a interpretar criticamente as fontes para construir explicações fundamentadas (indagador; investigador). Ao interrogar as fontes desenvolvem as suas competências de pensamento crítico e de resolução de problemas e aprendem a utilizar um vocabulário e linguagem específicos (sistematizador, organizador, comunicador). Destaca-se na história-docência a problematização dos acontecimentos humanos e sociais. Esta é uma

competência importante. A História ensina a analisar a realidade social e humana numa perspectiva crítica. Acentua-se a vertente científica e formativa da história-docência evidenciando-se as suas competências no desenvolvimento do pensamento complexo como o espírito analítico e crítico. Os alunos aprendem a analisar factos e acontecimentos, selecionando o que existe de relevante para compreensão de determinada situação histórica.

O professor (A) discorda das opções cronológicas das aprendizagens essenciais da História contemporânea. Os normativos destacam a importância da perceção e compreensão dos fenómenos que marcam a atualidade. No seu entender devia existir um maior distanciamento cronológico entre o historiador e a realidade histórica analisada. Também nas palavras de Fernand Braudell (1989, p. 9) explicar a atualidade não passa de uma pretensão. Podemos, quando muito, alimentar a ambição de a compreender melhor. Para Jean Lacouture (1990) a História condena o estudo do presente. O tempo curto dos acontecimentos pertence aos jornalistas. Sublinha-se o rápido avanço da História destacando que as suas forças profundas não agem e não se deixam captar senão no tempo longo. A objetividade impõe o distanciamento temporal e material do historiador em relação ao que se investiga. Hobsbawm, no livro *How to Change The World*, analisou a crise financeira de 2008. O objetivo não era a descrição de um problema atual, mas demonstrar que a evolução secular das desigualdades sociais culminaria na destruição do capitalismo. A perceção da mudança inscrita na longa duração poderá justificar a análise do presente imediato. Para Hobsbawm os historiadores são especialistas do passado. Jacques le Goff e Pierre Nora (1987) entendem que a provocação mais grave infligida à História tradicional é sem dúvida a que esboça uma nova conceção de uma História contemporânea que se procura através das noções de história imediata ou de história do presente que põe em causa a definição bem estabelecida da História como ciência do passado. Contudo, Avelãs Nunes chama a atenção para o pressuposto neo-moderno de que “o nível de objetivação de um determinado discurso científico ou tecnológico depende da qualidade dos instrumentos deontológicos e epistemológicos, teóricos e metodológicos adotados, não de uma distância cronológica mínima entre investigador (docente, divulgador) e temática (2015, p.5 05)”. Para o professor (B) os eventos do presente são estratégias de aprendizagem importantes no conhecimento e entendimento do passado.

A utilidade da História, no que se refere aos seus objetivos sociais, plasma-se na base humanista do perfil dos alunos do ensino básico e secundário (2017). Contudo, para ambos os professores o ensino da disciplina é perspectivado num contexto de crise das Humanidades. No documento do perfil dos alunos alude-se à reconfiguração da escola para responder às exigências destes tempos de imprevisibilidade e mudanças aceleradas (2017, p.7). Na hierarquia das nações as vantagens competitivas medem-se pelo número das novidades que cada uma apresenta ao mundo. A vanguarda tecnológica e a capacidade de inovação são itens de desempenho económico. Para Hobsbawn (2013, p.24) a inovação, identificada como inevitável quanto socialmente desejável, representa “progresso”. Por isso, os modelos neoliberais exigem competências escolares adequadas aos mercados globais em constante transfiguração. Há muito que conhecemos o poder das economias-mundo ou dos sistemas-mundo e os seus efeitos sobre a sociedade global. A crise decorre de exigências da economia global, da procura de maior competitividade e desenvolvimento económico, valorizando-se as Tecnologias e as Ciências Exatas (conhecimento tecnológico e científico) como símbolos facilitadores do progresso. Nussbaum (2019) insurge-se contra a ideia de que a educação é uma ferramenta de crescimento económico. Apontam-se críticas às nações que para permanecerem competitivas nos mercados cortam o que consideram supostamente menos útil no currículo escolar. Leia-se Artes e Humanidades. À Escola pede-se a formação de cidadãos munidos de instrumentos facilitadores da atual empregabilidade economicista. Sublinha-se a importância de uma cidadania proactiva e o carácter funcional do curriculum escolar. Nesta senda do progresso as Humanidades perdem o seu impacto social.

Para ambos os professores, existe uma abordagem institucional contraditória alternando-se um discurso apaziguador da tutela com uma desvalorização da disciplina e das ciências sociais e humanas no currículo escolar. Para o professor (A) valoriza-se a História e a importância do conhecimento histórico e simultaneamente deprecia-se a disciplina associando-a a um saber secundário. Esta é perspectivada como um estudo enciclopédico fundamentado numa memorização mecânica e distante das competências empreendedoras que se exigem à escola. Na desconstrução desta imagem está subjacente uma definição epistemológica sobre a natureza do saber histórico. A História não é uma coleção de factos sobre o passado. A escola dos Annales já a destacava como ciência de análise e explicação. Marc Bloch (1987, p.29) afirmava que a “História é a ciência dos homens no tempo”. O historiador investiga os acontecimentos mais significativos da

existência humana. A explicação histórica envolve grande complexidade abrangendo a crítica, a interpretação e a reconstituição na longa duração. Igualmente o aluno de História aprende a pesquisar, a analisar, a compreender e a comunicar de forma crítica a informação sobre o passado. Desta forma também compreende a sociedade do presente e as suas mudanças e permanências.

Para o professor (B) a crise do ensino da História também resulta de uma consciente desvalorização ideológica. A função crítica e reflexiva da História face aos poderes estabelecidos é conhecida. Por outro lado, as já referenciadas alterações do currículo retiraram tempo à disciplina. No seu entender o tempo é fundamental para a concretização da aprendizagem. Aos perigos da instrumentalização dos saberes o professor (B) destaca como ameaça principal da história-docência os discursos pedagógicos de suposta utilidade social. Naturalmente, a História como as outras ciências ensinam as habilidades exigidas pela sociedade. Valorizar a História implica reconhecer a importância de todos os saberes formais. Harris & Ormond (2019, p.7) defendem no ensino da História o desenvolvimento das capacidades necessárias à atual economia do conhecimento. Michael Young (2010), como já referimos anteriormente, tem destacado a importância do conhecimento poderoso da Escola, nomeadamente, da História. Um conhecimento poderoso é valioso e útil. Por isso a visão funcionalista da pós-modernidade não é consensual. A declaração de Incheon (2015) propõe para 2030 uma perspetiva multidimensional de educação. Os seus princípios ultrapassam o sentido utilitário da escola reforçando o seu poder transformador na vida dos alunos. Os seus signatários pedem o reforço da função humanista da escola na sociedade. Os jovens precisam de uma escola e de uma sociedade humanizada. Para o professor (B) a valorização social da História depende do desenvolvimento do gosto pelo saber e aprendizagem históricos. Uma competência implícita num ensino de mestria como o dos dois professores do nosso estudo.

Neste contexto de reconfiguração de saberes os dois docentes partilham opiniões críticas quanto às possibilidades de ligação da História à Cidadania. O professor (A) não se identifica com o que intitula forma dissimulada de desqualificar o trabalho docente ou tipo de prática pedagógica e o professor (B) considera que a cidadania não pode ser uma disciplina. Avelãs Nunes (2015) identificou três correntes da Didática da História (Investigação histórica e ensino da História) que marcam o atual ensino da disciplina em Portugal e em outros países. Segundo este investigador, o ensino-aprendizagem da

História pode ser estruturado segundo as correntes construtivista, historiográfica ou behaviorista e neo-narrativista. Esta última é promotora da ideia da História como uma formação para a cidadania. No nosso país a importância concedida à cidadania no ensino da História é evidente em vários normativos. Nas Aprendizagens Essenciais do ensino básico uma das competências específicas a desenvolver pelos alunos é “reconhecer a importância dos valores da cidadania para a formação de uma consciência cívica e de uma intervenção responsável na sociedade democrática” (2018, p.3). E pelos alunos do ensino secundário é “desenvolver a consciência da cidadania e da necessidade de intervenção crítica em diferentes contextos e espaços” (2018, p.5). Esta importância concedida à cidadania é também evidente na nova disciplina opcional do secundário “História, Culturas e Democracia.” Nas suas aprendizagens essenciais destaca-se o desenvolvimento de uma maior participação cívica na sociedade onde o aluno se insere num “quadro de referência humanista e democrático” (2020, p.2). Ambos os professores consideram o ensino da História transversal à cidadania. Sendo que para o professor (A) a cidadania integra-se nas práticas interdisciplinares da História e para o professor (B) desenvolve-se no treino de competências, inerentes ao funcionamento da disciplina, transferíveis para diferentes contextos e novas situações. Podemos concluir que ambos detêm uma conceção historiográfica da disciplina.

As perceções dos dois professores sobre a natureza e utilidade do ensino da História, afiguram-se importantes porque orientam e influenciam as suas práticas profissionais, as suas metodologias de ensino, as atividades de aprendizagem que desenvolvem e os conteúdos históricos que consideram estruturantes na formação dos seus alunos.

6.2.2. Limitações do estudo

A metodologia usada procurou interpretar de modo objetivo as opiniões, crenças e perceções dos dois professores. Entender as razões por que os fenómenos (aulas observadas) ocorriam de um determinado modo. Sendo um estudo de caso sabemos que os seus resultados não podem ser generalizados para a população da amostra. Mas procurou-se efetuar uma generalização analítica ao fundamentar-se de modo científico as afirmações dos docentes. Em termos de procedimentos a existência de cinco docentes envolvidos no registo de observação e a gravação áudio e escrita das entrevistas não

elimina totalmente a subjetividade da sua análise de conteúdo. O estudo qualitativo seria enriquecido com uma investigação paralela de tipo experimental comparando-se, diretamente, os métodos diretivos e por descoberta na sala de aula.

6.2.3. Recomendações para estudos futuros

Diversificar os métodos de amostragem utilizando-se uma amostra probabilística através de pequenas amostras etnográficas selecionadas aleatoriamente. Também pode ser repensado o número de participantes, aumentando-se, os professores envolvidos no estudo. Assim este passaria a incluir docentes de História e Geografia de Portugal (grupo 200). Envolver na investigação o ensino privado e profissional. Um maior número de docentes podia representar discursos e práticas divergentes aumentando a variabilidade dos dados. A investigação ficaria enriquecida por observações de aulas em diferentes ciclos de escolaridade. Futuros estudos com amostras mais representativas para se avaliar de modo cada vez mais consistente a convergência ou não dos resultados.

Conclusão do capítulo

Apresentados os principais resultados dos dois estudos empíricos, salienta-se que os instrumentos utilizados asseguraram a validade necessária para se refletir com confiança sobre esses mesmos resultados. As análises descritivas do primeiro estudo demonstraram que as percepções e crenças dos participantes foram de encontro às afirmações do instrumento. As análises inferenciais aos três componentes mostraram a mesma concordância destacando a valorização das metodologias ativas e do valor do conhecimento. Os resultados deste estudo demonstram que os professores teoricamente valorizam estes métodos e relevam a importância do conhecimento formal nas suas práticas letivas. Em início de carreira tendem a perceber-se como mais diretivos. A partir do momento em que o seu saber especializado está consolidado, ou seja, por volta dos vinte e quatro anos de serviço efetivo, defendem a utilização de metodologias menos diretivas. O mesmo acontece com os professores com maiores graus acadêmicos que se consideram menos diretivos.

Os resultados do estudo qualitativo evidenciaram algumas das características determinantes do pensamento e práticas atuais de docentes considerados *especialistas* na sua área de saber. Permitiram conhecer os procedimentos de instrução na sala de aula e o modo como os docentes percebem a utilização dos métodos diretivos e ativos, a importância que conferem ao conhecimento e as finalidades do ensino da sua disciplina. No estudo os docentes consideraram os professores mentores, a formação acadêmica inicial e as competências profissionais e humanas, como fatores determinantes das suas práticas. Utilizaram com frequência um ensino explícito, interativo e práticas de descoberta guiada. Ambos utilizaram abordagens mais diretivas quando assumiram, de modo sistemático e quase permanente, a orientação do processo de ensino aprendizagem. Para os dois professores o ensino da História garante o desenvolvimento de competências analíticas, sociais e de resolução de problemas para os alunos.

Conclusões Finais

Uma reflexão sobre as práticas docentes é absolutamente necessária, neste tempo marcado por tantas alterações contextuais da vivência escolar. Estudos sobre os professores realizados com os professores. Na dissertação referiu-se de modo breve, o desenvolvimento secular do modelo de formação de professores e práticas do ensino da História, nos últimos dois séculos. Uma formação especializada está subjacente no exercício da profissão, motivando para o melhor desempenho possível. Hoje os professores ensinam conhecimento, entendível como um conjunto de competências, atitudes, conhecimentos, experiências e valores. Este conhecimento é mobilizável através de métodos educativos, variáveis a ter conta nas situações escolares. A Psicologia Cognitiva dispõe de instrumentos metodológicos e teóricos para analisar o processo de ensino-aprendizagem. Para os investigadores cognitivistas o modo como é construído o conhecimento depende dos sistemas cognitivos de processamento de informação e das suas relações com a memória a curto prazo e de longo prazo. As limitações da memória humana podem ser minimizadas com um ensino com características mais explícitas, fundamentado pelo desempenho do professor. Os métodos construtivistas consideram o aluno responsável pela construção do conhecimento e desenvolvimento de competências em ambientes de aprendizagem por descoberta. Um ensino mais centrado no desempenho do aluno beneficia a sua autonomia. Apesar de apresentarem distintas conceções de aprendizagem estes métodos são utilizados em alternância na sala de aula. Os métodos mais e menos diretivos têm pontos de ancoragem que devem ser explorados. Ambos admitem a existência de orientação nas situações educativas e o desempenho ativo do aluno na construção de aprendizagens. Nos trabalhos decorrentes desta dissertação procurámos explorar e refletir sobre estas questões em dois estudos distintos. No primeiro correspondente a uma investigação com desenho correlacional, conduzida por questionário, ficámos a conhecer as perceções sobre as práticas letivas dos professores de História e Geografia de Portugal e História. Os professores valorizam mais as metodologias ativas e o conhecimento, comparativamente, às não diretivas, no processo de ensino-aprendizagem. No segundo estudo, conhecemos as opiniões sobre a eficiência dos métodos diretivos e de descoberta e o modo como são usados, na sala de aula. Percecionámos o que os professores pensam acerca destas metodologias, o que dizem sobre os métodos que usam e como os aplicam no exercício da docência. Os resultados demonstraram que os professores teoricamente valorizam os métodos não diretivos e o valor do conhecimento, sendo que na sala de aula utilizam abordagens mais e menos diretivas porque assumem de modo sistemático e quase permanente a orientação do processo de ensino-aprendizagem. Salientamos a reflexão coerente e objetiva realizada neste estudo qualitativo e a consciência da sua representatividade analítica na população em estudo. Com os resultados da dissertação aumenta-se o conhecimento sobre os atuais modelos processuais do ensino-aprendizagem retirando-se daqui dinâmicas que podem melhorar as práticas de escolas, professores e alunos.

Bibliografia

- Adams, G., & Engelmann, S. (1996). *Research on Direct Instruction: 25 years beyond DISTAR*. Seattle, WA: Educational Achievement Systems.
- Alarcão, I. (1996). Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de professores. In I. Alarcão (Org.), *Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão*. Portugal: Porto Editora.
- Alfieri, L., Brooks, P., Aldrich, N., & Tenenbaum, H. (2011). Does discovery-based instruction enhance learning? *Journal of Educational Psychology*, 103(1), 1-18.
- Almeida, L., & Freire, T. (2008). *Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação*. Braga: Psiquilíbrios.
- Altet, M. (1994). *La formation professionnelle des enseignants*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Amado, J., (2014). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação*. Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Arends, R. (2008). *Aprender a ensinar*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Ashby, R. (2003). O conceito de evidência histórica: exigências curriculares e concepções dos alunos. In I. Barca (Org.), *Educação Histórica e Museus: Atas das 2.ª Jornadas internacionais de Educação Histórica* (pp. 37-57). Braga: CIED, Universidade do Minho.
- Ashby, R., Lee, P. J., & Shemilt, D. (2005). Putting Principles into Practice: teaching and planning. In M. S. Donovan, & J. D. Bransford (Eds), *How students learn: History, Mathematics and Science in the classroom* (pp. 79-177). Washington, DC: Nacional Academies Press.
- Atkinson, R., & Shiffrin, R. (1968). Human memory: A proposed system and its control processes. In K. Spence & J. Spence (Eds.), *The psychology of learning and motivation* (pp. 89-195). New York: Academic Press.
- Avelãs Nunes, J. P. (2015). Investigação historiográfica e ensino da história. Reflexões em didática da história a propósito das Metas Curriculares. *Revista Portuguesa de História*, Universidade de Coimbra, Faculdade de Letras, Instituto de História Económica e Social, 46, 487-507.
- Avelãs Nunes, J. P., & Sampaio, A. R. (2007). A didática da História e o perfil do professor. *Revista Portuguesa de História*, Universidade de Coimbra, Faculdade de Letras, Instituto de História Económica e Social, 39, 87-105.

- Ayres, P., & Van Gog, T. (2009). State of art research into cognitive load theory. *Computers in Human Behavior*, 25, 253-257.
- Ausubel, D. P. (1968). *Educational Psychology: A Cognitive View*. Holt, Rinehart and Winston. New York.
- Alfieri, L., Brooks, P., Aldrich, N., & Tenenbaum, H. (2011). Does discovery-based instruction enhance learning? *Journal of Educational Psychology*, 103(1), 1-18.
- Atkinson, R., & Shiffrin, R. (1968). Human memory: A proposed system and its control processes. In K. Spence, & J. Spence (Eds.), *The psychology of learning and motivation*, vol. 2 (pp.89-195). New York: Academic Press.
- Bain, R. (2005). They thought the world was flat? In M. S. Donovan, & J. D. Bransford (Eds.), *How students learn History, Mathematics and Science in the classroom*. Washington, DC: Nacional Acad. Press.
- Barata, M., & Yoshikawa, H. (2014). Mixed Methods in Research on Child Well-Being. In *Handbook of child Weel-Being: Theories, Methods and Policies in Global Perspective*. Springer Netherlands.
- Barbosa, A. F. (2006). *Conhecimento tácito substantivo histórico sobre o encontro entre povos e culturas: um estudo com alunos dos 7.º e 10.º anos de escolaridade*. Dissertação de Mestrado em Educação e Supervisão Pedagógica em Ensino da História. Universidade do Minho.
- Barca, I. (2001). Educação Histórica: uma nova área de investigação. *Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto, História*, III Série, 2, 13-21.
- Barca, I. (2004). Aula Oficina: do Projeto à Avaliação. In I. Barca (Org.), *Para uma Educação de qualidade: Atas das IV Jornadas Internacionais de Educação Histórica* (pp. 131-144). Braga: Centro de Investigação (CIED) Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho.
- Barca, I. (2007). Investigar em educação histórica: da epistemologia às implicações para as práticas de ensino. *Revista Portuguesa de História*, Universidade de Coimbra, Faculdade de Letras, Instituto de História Económica e Social, 39, 53-66.
- Barca, I., & Gago, M. (2006). Questões de epistemologia e investigação em ensino da História. *Atas das III Jornadas Internacionais de Educação Histórica*. Braga: Centro de Investigação (CIED) Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho.
- Bardin, L. (2009). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

- Barreira, A., (2001). O ensino da História no terceiro ciclo – os interesses dos alunos e a prática docente. *Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto, História*, III Série, 2, 41-50.
- Barton, K. (2001). Ideias das crianças acerca da mudança através dos tempos: resultados de investigação nos Estados Unidos e na Irlanda do Norte. In I. Barca (Org.), *Perspetivas em Educação Histórica. Atas das Primeiras Jornadas Internacionais em Educação Histórica* (pp. 55-68). Braga: CIED, Universidade do Minho.
- Barton, K. & Levstik, L. (2004). Teacher education and the purposes of history. In K. Barton & L. Levstik (Eds.), *Teaching history for the common good*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 244-265.
- Bauman, Z. (2003). *Amor Líquido. Sobre a fragilidade dos laços humanos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- Bauman, Z. (1999). *Modernidade e ambivalência*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- Bidarra, M. G., & Festas M. I. (2005). Construtivismo(s): Implicações e interpretações educativas. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 39 (2), 175-195.
- Beattie, M. (1995). *Constructing Professional Knowledge in Teaching: A Narrative of Change and Development*. New York: Teachers College Press.
- Bloch, M. (1987). *Introdução à História*. Lisboa: Publicações Europa-América.
- Bloom, B. S. (1984). The 2 Sigma Problem: The Search for Methods of Group Instruction as Effective as one-to-One tutoring. *Educational Researcher*, 13 (6), 4-16.
- Bloom, B. S. (1968). Learning for Mastery. *Evaluation Comment (UCLA-CSIEP)*, 1 (2).
- Bloom, B. S., Engelhart, M. D., Furst, E. J., Hill, W. H., & Krathwohl, D.R (1956). *Taxonomy of educational objectives. Handbook I. The Cognitive Domain*. New York: David Mckay.
- Boavida, J. (1986). Contributos para a compreensão dos modelos clássico e moderno da relação pedagógica. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 20,337-354.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (2006). *Investigação Qualitativa em Educação-Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Coleção Ciências de Educação. Porto Editora.
- Bokosmaty, S., Sweller, J., & Kalyuga, S. (2015). Learning geometry problem solving by studying worked examples: effects of learner guidance and expertise. *American Educational Research Journal*, 52 (2), 307-333.

- Borman, G., Hewes G., Overman L., & Brown S. (2003). Comprehensive school reform and achievement: a meta-analysis. *Review of Educational Research*, 73 (2), 125-230.
- Braudell, F. (1989). *Gramática das Civilizações*. Editora Teorema.
- Brophy, J. E., & Good, T. (1986). Teacher behavior and student achievement. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (pp. 328-375). New York: Macmillan Publishing Company,
- Brown, J. S., Collins A., & Duguid P. (1989). Situated cognition and the culture of learning. *Educational Researcher*, 18 (1), 32-42.
- Bruner, J. (1961). The Act of Discovery. *Harvard Educational Review*, 31 (1), 21-32.
- Bruner, J. (1966). *The Process of Education*. Cambridge: Harvard University Press.
- Brunstein, A., Shawn B., & Anderson, J. R. (2009). Practice enables successful learning under minimal guidance. *Journal of Educational Psychology*, 101 (4), 790-802.
- Calderhead, J., (1987). The Quality of Reflection in Student Teachers Professional Learning. *European Journal of Teacher Education*, 10 (3), 269-278.
- Carmo, H., & Ferreira, M. (2008). *Metodologia da Investigação: Guia para a autoaprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Carvalho, M. M. (2005). *Os Manuais de História na Política do Estado Novo (1926-1940)*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Carvalho, M. M. (2000). *O Ensino da história nos Liceus do Estado Novo (1926-1940). O processo de construção e inculcação de um paradigma de sociedade*. Dissertação de Mestrado em História dos séculos XIX e XX (Seção do Século XX). Universidade Nova de Lisboa.
- Carvalho, R. (1986). *História do Ensino em Portugal: desde a fundação da nacionalidade até ao fim do regime de Salazar-Caetano*. Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.
- Catroga, F. (2001). *Memória, História e Historiografia*. Coimbra, Quarteto Editora.
- Chapman, A. (2009). Introduction: constructing history 11-19. In H. Cooper & A. Chapman (Eds.), *Constructing History 11-19*. Sage Publications.
- Chase, W. G., & Simon, H. A., (1973). Perception in Chess. *Cognitive Psychology*, 4, 55-81.
- Chandler, P., & Sweller, J. (1992). The split-attention effect as a factor in the design of instruction. *British Journal of Educational Psychology*, 62, 233-246.

- Christodoulou, D. (2014). *Seven myths about education*. Routledge Press.
- Christodoulou, D. (2013). Minding the knowledge gap: the importance of content in student learning. *American Educator*, 38 (1), 27-33.
- Cierniak, G., Scheiter, K., & Gerjets, P. (2009). Explaining the split-attention effect. Is the reduction of extraneous cognitive load accompanied by an increase in germane cognitive load? *Computers in Human Behavior*, 25, 315-324.
- Claparède, E. (1973). *L'Éducation fonctionnelle*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.
- Clark, C. M., & Peterson, P. L. (1986). Teachers Thought processes. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of Research on Teaching*. New York.
- Clark, R., Kirschner, P., & Sweller, J. (2012). Putting students on the path to learning. The case for fully guided instruction. *American Educator*, 36 (1), 6-11.
- Clark, R., & Mayer, R. (2008). Learning by viewing versus learning by doing evidence-based guidelines for principled learning environments. *Performance Improvement*, 47(9), 5-13.
- Cohen M. T. (2008). *The Effect of direct instruction versus discovery learning on the understanding of science lessons by second grade students*. NERA Conference proceedings. Paper 30.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2018). *Research Methods in Educacion*. Routledge.
- Coutinho, C. (2015). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas. Teoria e Prática*. Coimbra: Edições Almedina.
- Counsell, C. (2017). The fertility of substantive knowledge: in search of its hidden, generative power. In I. Davies (Ed.), *Debates in History Teaching* (pp. 80-98). London: Routledge.
- Counsell, C. (2011). Disciplinary knowledge for all, the secondary history curriculum and history teachers achievement. *Curriculum Journal*, 22(2), 201-225.
- Counsell, C. (2000). Historical knowledge and historical skills: a distracting dichotomy. In J. Arthur & R. Phillips (Eds.), *Issues in History Teaching* (pp. 54-72) London: Routledge.
- Cowan, N. (2010). The magical mystery four: how is working memory capacity limited and why? *Current Directions in Psychological Science*, 19 (1), 51-57.
- Cowan, N. (2001). The magical number four in short-term memory. A reconsideration of mental storage capacity. *Behavioral and Brain Sciences*, 24, 87-114.

- Creswell, J. (2009). *Research design: qualitative, quantitative, and mixed methods approach*. California: Sage.
- Creswell, J. (2007). *Qualitative inquiry and research design: choosing among five approaches*. London: Sage.
- Creswell, J., Plano Clark, V., Gutmann, M., & Hanson, W. (2003). Advanced mixed methods research designs. In A. Tashakkori & C. Teddlie (Eds.), *Handbook of mixed methods in social and behavioral research* (pp. 209-240).Sage.
- Dean, D., & Kuhn, D. (2007). Direct Instruction vs. Discovery: The long view. *Science Education*, 91 (3), 384-397.
- Dewey, J. (2007). *Democracia e Educação*. Lisboa: Didática.
- De Groot, A. (1965). *Thought and Choise in Chess*. The Hague: Mouton.
- Diniz, M. E. (2007). 50 anos de mudanças no ensino da História: perspectivas de futuro. *Revista Portuguesa de História*, 39, 39-52.
- Drie, J. V., & Boxtel, C. A. (2008). Historical Reasoning: Towards a Framework for Analysing Students 'Reasoning about the Past. *Educational Psychology Review*, 20, 87-110.
- Donohoo, J., Hattie, J., & Eells, R. (2018). The Power of Collective Efficacy. *Educational Leadership*, 75 (6), 40-44.
- Dunlosky, J., Rawson, K. A., Marsh, E. J., Nathan, M. J., & Willingham, D. T. (2013). Improving Students' Learning with Effective Learning Techniques: Promising Directions From Cognitive and Educational Psychology. *Psychological Science in the Public Interest*, 14 (1), pp. 4-58.
- Engelmann, S. (2014). *Successful and confident students with direct instruction*. Eugene, OR: NIFDI Press.
- Engelmann, S. (1980). *Direct Instruction*. Englewood Cliffs, N.J., Educational Technology Publications.
- Engelmann, S., & Carnine, D. (1991). *Theory of instruction: Principles and applications*. Eugene, OR: ADI Press.
- Estrela, A. (2010). *Teoria e prática de observação de classes: uma estratégia de formação de professores*: Porto Editora
- Febre, L. (1985). *Combates pela História*. Lisboa: Editorial Presença.

- Feiman-Nemser, S. (1983). Learning to Teach. In L. Shulman & G. Sykes (Eds.), *Handbook of Teaching and Policy* (pp. 150-171). Nova York: Longman.
- Fernandes, D. (2006). Para uma teoria da avaliação formativa. *Revista Portuguesa de Educação*, 19 (2), 21-50.
- Festas, M. I. (2020). Métodos de ensino: As instruções e a descoberta serão inconciliáveis? In I. Abrantes, P. M. Callapez, G. P. Correia, E. Gomes, B. Lopes, F. C. Lopes, E. Pires, & A. Rola (Eds.). *Uma visão holística da Terra e do Espaço nas suas vertentes naturais e humanas. Homenagem à Professora Celeste Romualdo Gomes Coimbra: CITEUC*, 454-472).
- Festas, M. I. (2015). A aprendizagem contextualizada: Análise dos seus fundamentos e práticas pedagógicas. *Educação e Pesquisa*, 41(3), 713-728.
- Ferreira, A. G., & Mota L. (2013). A formação de professores do ensino secundário em Portugal no século XX. *Revista da Educação: PUC-Campinas*, 18 (1), 115-123.
- Ferreira, A. G., & Mota L. (2010). Educação e formação de professores do ensino secundário na primeira República. *Exedra Revista Científica*, 4, 33-48.
- Field, A. (2009). *Discovering Statistics Using SPSS*. Sage.
- Flores, M. A. (2010). Algumas reflexões em torno da formação inicial de professores. *Educação*, 33 (3).
- Foer, F. (2018). *O mundo que não pensa: A humanidade diante do perigo real da extinção do homo sapiens*. LEYA.
- Fordham, M. (2017). Thinking makes it so: cognitive psychology and history teaching. *Teaching History*, 166, 37-42.
- Fordham, M. (2015). Knowledge and language: being historical with substantive concepts. In C. Counsell, K. Burn, & A. Chapman (Eds.). *MasterClass in history education: transforming teaching and learning* London: Bloomsbury Academic, 43-57.
- Fosnot, C. T. (1996). *Construtivismo e Educação. Teoria, Perspetivas e Prática*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Fuller, F., & Brown, O. (1975). Becoming a teacher. In K. Ryan (Ed.), *Teacher Education, Part II: The 74th yearbook of the Nacional Society for the Study of Education*. University of Chicago Press, 25-52.
- Gage, N. L. (1978). *The scientific basis of the art of teaching*. New York: Teachers College Press.

- Gage, N. L., & Needles, M. C. (1989). Process-product research on teaching: A review of criticisms. *Elementary School Journal*, 89, 253-300.
- Geary, D. C. (2008). An evolutionarily informed education science. *Educational Psychologist*, 43, 179-195.
- Geary, D. C. (2007). Educating the evolved mind: conceptual foundations for an evolutionary educational psychology. In J. S. Carson & J.R. Levin (Eds.), *Psychological perspectives on contemporary educational issues*. Information Age Publishing, 1-99.
- Ghiglione, R., & Matalon, B. (2001). *O inquérito: Teoria e prática*. Oeiras: Celta Editora.
- Greene, S. (1994). Students as Authors in the Study of History. In G. Leinhardt, L. Beck, & C. Stainton, (Eds.), *Teaching and Learning in History* (pp. 137-170). Hillsdale New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Gomes, J. F. (2001). A formação pedagógica dos professores do Ensino Liceal durante a primeira República. *Novos Estudos de História da Educação*. Coimbra. Quarteto Editora.
- Gomes, J. F. (1989). *A Escola Normal Superior da Universidade de Coimbra (1911-1930)*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Gomes, J. F. (1974). Apontamentos para a história da formação psicopedagógica dos professores do ensino secundário. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 8 (8), 235-272.
- Gomes, J. F. (1980). *Estudos para a História da Educação no século XIX*. Coimbra: Almedina
- Gomes, P. (2005). *A disciplina de História e o seu ensino nos liceus de Portugal de 1895 a 1968*. Dissertação de Mestrado em Ciências de Educação. Universidade de Lisboa.
- Grácio, R. (1995). *Obra completa*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Guy, R., & Norvell, M. (1977). The neutral point on a Likert scale. *The Journal of Psychology*, 95, 199-204.
- Hair, J., Black, W., Babin, B., & Anderson, R. (2009). *Multivariate data analysis*. N. J: Pearson Prentice Hall.
- Harris, R., & Ormond, B. (2019). Historical Knowledge in a Knowledge Economy. What types of Knowledge matter? *Educational Review*, 71 (5).
- Hattie, J. (2009). *Visible Learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. New York: Routledge.

Hattie J. (2003). *Teachers make a difference. What is the research evidence?* Australian Council for Educational Research Annual Conference on Building teacher Quality. University of Auckland.

Henriques, R. P. (2017). A formação de professores do ensino secundário ao longo do século XX em Portugal – processos e debates. *Revista Internacional de Formação de Professores*, 2 (3), 7-28.

Henriques, R. P. (2010). *Discursos legais e práticas educativas. Ser professor e ensinar História (1947-1974)*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, Fundação para a Ciência e Tecnologia.

Henriques, R. P. (2000). A Revolução no ensino da História-Confronto entre o período anterior e posterior a abril de 1974. In M. C. Proença (Coord.), *Um Século de Ensino da História*, (pp. 127-153). Lisboa: Edições Colibri.

Henriques, R. P., & Pintassilgo, J. (2013). Ensino da história e inovação pedagógica na transição para a democracia (Portugal, décadas de 1960 e 1970). *História Hoje – o ensino de história e o tempo presente*, 2 (4), 125-148.

Herman, P., & Gomez, L. (2009). Taking guided learning theory to school: reconciling the cognitive, motivational, and social contexts of instruction. In S. Tobias, & T. M. Duffy (Eds.), *Constructivist Instruction. Success or failure?* (pp. 62-81). New York: Routledge.

Hidi, S., & Harackiewicz, J. M. (2000). Motivating the academically unmotivated: A critical issue for the 21st century. *Review of Educational Research*, 70, 151-179.

Hill, M., & Hill, A. (1998, 2009). *Investigação por questionário*. Lisboa: Edições Sílabo.

Hirsch, E. D. (2016). *Why Knowledge Matters: Rescuing our Children from Failed Educational Theories*. Harvard Education Press.

Hmelo-Silver, C. E., Duncan, R. G., & Chinn, C. A. (2007). Scaffolding and achievement in problem-based and inquiry learning: A response to Kirschner, Sweller, and Clark (2006). *Educational Psychologist*, 42 (2), 99-107.

Hmelo-Silver, C. E., (2004). Problem-based learning. What and how do students learn. *Educational Psychology Review*, 16, 235-266.

Hobsbawn, E. (2013). *Sobre História*. Companhia das Letras.

Hobsbawn, E. (2011). *How to Change the World: Reflections on Marx and Marxism*. Yale University Press.

- Huberman, M. (2000). O ciclo de vida profissional dos professores. In A. Nóvoa, (Dir.). *Vidas de professores* (pp. 31-61). Porto: Porto Editora.
- Huberman, A. & Miles, M. (1998). Data management and analysis methods. In N. Denzin & Y. Lincoln (Eds.), *Collecting and interpreting qualitative materials*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Husbands, C. (1996). *What is History Teaching? Language, ideias and meaning in learning about the past*. Buckingham, Philadelphia: Open University Press.
- Jonassen, D. H. (2013). Transforming learning with technology. In M. P. Clougt, J. K. Olson & D. S. Niederhauser (Eds.), *The Nature of Technology*, (pp.101-110). SensePublishers, Rotterdam.
- Jonassen, D. H. (2009). Reconciling a human cognitive architecture. In S. Tobias, & T. M. Duffy, (Eds.), *Constructivist Instruction: Success or Failure?* (pp.13-33). New York: Routledge.
- Kagan, D. (1992). Implications of research on teacher belief. *Educational Psychologist*, 27 (1), 65-90.
- Kalyuga, S., Ayres, P., Chandler, P., & Sweller, J. (2003). The expertise reverseal effect. *Educational Psychologist*, 38 (1), 23-31.
- Kalyuga, S., Chandler, P., & Sweller, J. (1998). Levels of Expertise and Instructional Design. *Human Factors*, 40 (1), 1-17.
- Karpicke, J. D. (2012). Retrieval-based learning: Active retrieval promotes meaningful learning. *Current Directions in Psychological Science*, 21, 157-163.
- Karpicke, J. D., & Roediger, H. L. (2008). The critical importance of retrieval for learning. *Science*, 319, 966-968.
- Kirschner, P. (2002). Cognitive load theory. Implications of cognitive load theory on the design of learning. *Learning and instruction*, 12, 1-10.
- Kirschner, P., Paas, F., & Kirschner, P. (2009). A cognitive load approach to collaborative learning: united brain complex tasks. *Educational Psychology*, 21 (1), 31-42.
- Kirschner, P. A., Sweller, J., & Clark, R. E., (2006). Why minimal guidance during instruction does not work: An analysis of the failure of constructivist, discovery, problem-based, experiential, and inquiry- based teaching. *Educational Psychologist*, 41 (2),75-86.
- Kirschner, P. (2002). Cognitive load theory. Implications of cognitive load theory on the design of learning. *Learning and instruction*, 12, 1-10.

- Klahr, D., & Nigam, M. (2004). The Equivalence of Learning Paths in Early Science Instruction: Effects of Direct Instruction and Discovery Learning. *Psychological Science*, 15 (10), 661-667.
- Kuhn, D. (2007). Is direct instruction an answer to the right question? *Educational Psychologist*, 42(2), 109-113.
- Kyun, S., Kalyuga, S., & Sweller, J. (2013). The effect of worked examples when learning to write essays in English literature. *The Journal of Experimental Education*, 81(3), 385-408.
- Laccouture, J. (1990). A História imediata. In J. Le Goff, R. Chartier & J. Revel, (Org.). *A Nova História*. Coimbra: Almedina.
- Laureano, R. (2011). *Testes de hipóteses com o SPSS – O meu manual de consulta rápida*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Lee, P. (2005). Putting principles into practice: Understanding History. In M. S. Donovan & J. D. Bransford (Eds.). *How students learn History, Mathematics and Science in the classroom* (pp. 31-77). Washington, DC: Nacional Acad. Press.
- Lee, P. (2001). Progressão da compreensão dos alunos em História. In I. Barca, (Org.). *Perspetivas em Educação Histórica*, (pp. 13-27). CEEP, Universidade do Minho.
- Le Goff, J., & Nora P. (1987). *Fazer História*. V. 1, Bertrand Editora, 12-14.
- Leinhardt, G. (1992). What research on learning tells us about teaching. *Educational Leadership*, 1992, 49(7), 20-25.
- Lesne, M. (1984). *Trabalho Pedagógico e Formação de Adultos*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Logtenberg, A., Boxtel, C. & Van Hout-Wolters, B. (2011). Stimulating situational interest and student questioning through three types of historical introductory texts. *European Journal of Psychology of Education*, 26, 179-198.
- Lortie, D. (1975). *Schoolteacher. A Sociological Study*. London: University of Chicago Press.
- Mayer, R. E. (2009). *Multimedia Learning*. Cambridge University Press.
- Mayer, R. E. (2004). Should there be a three-strikes rule against pure discovery learning? The case for guided methods of instruction. *American Psychologist*, 59 (1), 14-19.
- Magalhães, O. (2002). *Conceções de História e do ensino da História: um estudo no Alentejo*. Lisboa: Edições Colibri, CEDEHUS.

- Magliaro, S. G., Lockee, B. B., & Burton, J. K. (2005). Direct instruction revisited: a key model for instructional technology. *Educational Technology Research & Development*, 53 (4), 41-55.
- Matos, S. C. (1990). *História, Mitologia e Imaginário Nacional: Uma prospeção nos Manuais dos Liceus (1895-1939)*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Marôco, J. (2010). *Análise Estatística com utilização do SPSS*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Marrou, H. I. (1954). *De la Connaissance Historique*. Editions du Seuil.
- Mayer, R. E. (2004). Should there be a three-strikes rule against pure discovery learning? The case for guided methods of instruction. *American Psychologist*, 59 (1), 14-19.
- Mayer, R.E. (2005). Introduction to multimedia learning. In R. E. Mayer (Ed.), *The Cambridge handbook of multimedia learning* (pp. 1-17). New York: Cambridge University Press.
- Mayer, R. E. (2009). Constructivism as a theory of learning versus constructivism as a prescription for instruction. In S. Tobias, & T. M. Duffy (Eds.), *Constructivist Instruction: success or failure?* (pp.184-200). New York: Routledge.
- McCrum, E. (2013). History teachers thinking about the nature of their subject. *Journal of Teaching and Teacher Education*, 35, 73-80.
- McDonald, F. J., & Elias, P. (1976). *Beginning teacher evaluation study, Phase 2: the effects of teaching performance on pupil learning* (Vol. 1, Program Report N. ° PR-76-06A). Princeton: Educational Testing Service.
- McMillan, J., & Schumacher, S. (2010). *Research in education: Evidence-based inquiry*. Boston: Pearson Education.
- Mialaret, G. (1977). *La formation des enseignants*. Paris, Presses Universitaires de France.
- Mialaret, G. (1973). Les méthodes éducatives. In M. Reuchlin (Dir.), *Traité de Psychologie Appliquée*, 6, (pp. 90-138). Paris, Presses Universitaires de France.
- Miles, M. & Huberman, A. (1984). *Qualitative data analysis: a sourcebook of new methods*. Newbury Park: Sage.
- Miller, G. A. (1956). The magical number seven, plus or minus two: some limits on our capacity for processing information. *The Psychological Review*, 63, 87-97.
- Mogarro, M. J. (1998). A formação de professores durante o Estado Novo-do enquadramento legal à vida escolar. In J. Magalhães, (Org.). *Fazer e ensinar história da educação em Portugal*.

- Atas do 2º encontro de história da educação* (pp. 287-310). Braga: Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho.
- Morgado, J. (2013). *O estudo de Caso na Investigação em Educação*. De Facto Editores.
- Monereo, C. (2005). *Internet y Competências Básicas. Aprender a colaborar, a comunicarse, a participar, a aprender*. Barcelona: Editorial GRAÓ.
- Mónica, M. F. (1978). *Educação e Sociedade no Portugal de Salazar: a escola primária salazarista 1926-1939*. Lisboa: Presença.
- Novak, J.D., & Gowin, D. B. (1996). *Aprender a aprender*. Lisboa: Plátano Edições Técnicas.
- Nóvoa, A. (2009). *Professores. Imagens do futuro presente*. Lisboa: Educa.
- Nóvoa, A. (1992). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, Instituto de Inovação Educacional.
- Nóvoa, A. (1992). A Educação Nacional. In J. Serrão, A. O. Marques & F. Rosas. *Portugal e o Estado Novo (1930-1960). Nova História de Portugal, 12*, (pp. 455-519). Lisboa: Editorial Presença.
- Nóvoa, A. (1988). A República e a Escola. Das intenções generosas ao desengano das realidades. *Revista Portuguesa de Educação, 1* (3), 29-60.
- Nussbaum, M. (2019). *Sem fins lucrativos. Porque precisa a democracia das Humanidades*. Edições 70.
- Paivio, A. (2014). *Mind and Its Evolution: A Dual Coding Theoretical Approach*. Psychology Press.
- Pardal, L. A. (1992). *Formação de professores do ensino secundário (1901-1988). Legislação essencial e comentários*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Palmade, G. (1979). *Les méthodes en pédagogie*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Pestana, M. H., & Gageiro, J. N. (2014). *Análise de dados para ciências sociais- a complementaridade do SPSS*. Lisboa: Sílabo.
- Paas, F. (1992). Training strategies for attaining transfer of problem-solving skill in statistics: a cognitive load approach. *Journal of Educational Psychology, 84*(4), 429-434.
- Paas, F., & Van Merriënboer, J. (2020). Cognitive load theory: methods to manage working memory load in the learning of complex tasks. *Current Directions in Psychological Science, 29* (4), 394-398.

- Paas, F., Van Gog, T., & Sweller, J. (2010). Cognitive load theory. New conceptualizations, specifications, and integrated research perspectives. *Educational Psychology Review*, 22 (2), 115-121.
- Paas, F., & Van Gog, T. (2006). Optimising worked example instruction. Different ways to increase germane cognitive load. *Learning and Instruction*, 16, 87-91.
- Paas, F., Renkl, A. & Sweller, J. (2004). Cognitive Load Theory and Instructional Design: Recent Developments. *Educational Psychologist*, 38 (1), 1-5.
- Paas, F., Juhani T., Tabbers, H., & Van Gerven, P. (2003). Cognitive Load Measurement as a Means to Advance Cognitive Load Theory. *Educational Psychologist*, 38 (1), 63-71.
- Paas, F., & Van Merriënboer, J.J.G (1994). Instructional Control of Cognitive Load in the Training of Complex Cognitive Tasks. *Educational Psychology*, 6, 51-71.
- Paas, F., Van Merriënboer, J., & Adam J. (1994). Measurement of cognitive load in instructional research. *Perceptual and Motor Skills*, 79(1), 419-430.
- Pestana, M., & Gageiro, J. (2014). *Análise de dados para Ciências Sociais. A complementaridade do SPSS*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Piaget, J. (1997). *A psicologia da criança*. Porto: Asa.
- Piaget, J. (1954). *The Construction of Reality in the Child*. New York: Basic Books.
- Pintassilgo, J. (2010). *A formação de professores do ensino secundário nas primeiras décadas do século XX – O debate no campo educativo português*. Trabalho apresentado em VII Congresso Luso-brasileiro de história da educação-Infância, juventude e relações de género na História da educação. São Luís do Maranhão.
- Pintassilgo, J., Mogarro, M. J. & Henriques, R. P. (2010). *A formação de professores em Portugal*. Lisboa: Edições Colibri.
- Perrenoud, P. (1995). *Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar*. Porto Editora.
- Perrenoud, P. (2003). *Porquê construir competências a partir da escola? Desenvolvimento da autonomia e luta contra as desigualdades*. Porto: Asa.
- Proença, M. C. (1990). *Ensinar. Aprender História. Questões de didática aplicada*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Proença, M. C., (Coord.), (2001). *Um século de ensino da História*. Lisboa: Edições Colibri.

- Proença, M. C., (Coord.), (1998). *O sistema de ensino em Portugal. Séculos XIX e XX* (pp. 47-70). Lisboa: Edições Colibri.
- Przychodzin, A., Marchand-Martella, N., Martella, R. & Azim, D. (2004). Direct instruction mathematics programs: An overview and research summary. *Journal of Direct Instruction*, 4 (1), 53-84.
- Punch, K. (1998). *Introduction to Social Research: Quantitative and Qualitative Approaches*. Sage, London.
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. (1998). *Manual de investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Resende, J. M. (2003). *O engrandecimento de uma profissão: os professores do ensino secundário público no Estado Novo*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, Fundação para a Ciência e a Tecnologia.
- Roediger, H. L., & Karpicke, J. D. (2006). Test-Enhanced Learning: Taking Memory Tests Improves Long-Term Retention. *Psychological Science*, 17(3), 249-255.
- Roldão, M. C. (2009). *Estratégias de Ensino. O saber e o agir do professor*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Roldão, M. C. (2002). *De que falamos quando falamos de competências? Noesis*, 61, 59-62.
- Roldão, M. C. (1999). *Os professores e a gestão do currículo. Perspetivas e práticas em análise*. Porto: Porto editora.
- Roldão, M. C. (1993). Gostar de História, um desafio pedagógico. Lisboa: Texto Editora.
- Roldão, M. C. (1987). A História no Ensino Preparatório. Lisboa: Livros Horizonte.
- Roldão, M. C. (1983). Pedagogia por objetivos. *O Professor*, 48, 8-15.
- Rosenshine, B. (2009). The empirical support for direct instruction. In S. Tobias & T. M. Duffy, *Constructivist Instruction: Success or Failure?* (pp. 201-220). New York: Routledge.
- Rosenshine, B. (2002). Converging finding on classroom instruction. In A. Molnar (Ed.), *School reform proposals: the research evidence* (pp. 175-196). Greenwich, CT: information Age Publishing, Inc.
- Rosenshine, B. (1982). *Teaching functions in instructional programs*. National Institute of Education, Washington.

- Rosenshine, B. (1986). Synthesis of research on explicit teaching. *Educational Leadership*, N. E. A., 43 (7) 60-69.
- Rosenshine, B., Meister, C., & Chapman, S. (1996). Teaching students to generate questions: a review of the intervention studies. *Review of educational research*, 66 (2), 181-221.
- Rosenshine, B., & Stevens, R. (1986). Five meanings of direct instruction. In M. Wittrock (Ed.), *Handbook of Research on Teaching* (pp. 59-73). New York: MacMillan
- Savater, F., Castillo, R. M., Crato, N., & Damião, H. (2010). *O valor de educar, o valor de instruir*. Porto: Porto Editora.
- Schieffer, C., Marchand-Martella, N., Martella, R., Simonsen, F. & Waldron-Soler, K. (2002). An analysis of the reading mastery program: effective componentes and research review. *Journal of direct instruction*, 2, 87-119.
- Schmidt, H. G., Loyens, S. M., Van Gog, T., & Paas, F. (2007). Problem-based learning is compatible with human cognitive architecture: Commentary on Kirschner, Sweller, and Clark (2006). *Educational Psychologist*, 42, 91-97.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: how professionals think in action*. New York. Basic Books.
- Schwartz, D., & Arena, D. (2013). *Measuring what matters most: choise-based assessments for the digital age*. MIT Press.
- Schwartz, D., Lindgren, R., & Lewis, S. (2009). Constructivism in an age of non-constructivist assessments. In S. Tobias & T. M. Duffy (Eds.), *Constructivist Instruction: Success or Failure?* (pp. 34-61). New York: Routledge.
- Shulman, L. (2009). Assessment of teaching or assessment for teaching? In D. H. Gitomer (Edt.), *Measurement issues and assessment for teaching quality*. Washington, SAGE Publications.
- Shulman, L. (1986). Those who understand: Knowledge, growth, and teaching. *Educational Researcher*, 15 (2), p. 4-14.
- Shulman, L. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57 (1), p. 1-22.
- Slamecka, N., & Graf, P. (1978). The generation effect: Delineation of a phenomenon. *Journal of Experimental Psychology: Human Learning and memory*, 4 (6), 592-604.

Spiro, R., & DeSchryver, M. (2009). Constructivism. When it's the wrong idea and when it's the only idea. In S. Tobias & T. M. Duffy (Eds.), *Constructivist Instruction: Success or Failure?* (pp. 106-123). New York: Routledge.

Stanovich, K. E. (1980). Toward an interactive-compensatory model of individual differences in the development of reading fluency. *Reading Research Quarterly*, 16 (1), 32-71.

Steffe, L., & Gale, J. (Eds.). (1995). *Constructivism in education*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

Stockard, J., Wood W., Rasplica C., & Coughlin C. (2020). *All students can succeed: a half century of research on the effectiveness of direct instruction*. Lanham, MD. Lexington Books.

Stockard, J., Wood W., Coughlin C. & Rasplica C. (2018). The effectiveness of direct instruction curricula: a meta-analysis of a half century of research. *Review of Educational Research*, 88 (4), 479-507.

Sweller, J. (2016). Working memory, long-term memory and instructional design. *Journal of Applied Research in Memory and cognition*, 5 (4), 360-367.

Sweller, J. (2015). Original article: Working memory, long-term memory and instructional design. *Journal of Applied Research in memory and cognition*.

Sweller, J. (2009). What human cognitive architecture tells us about constructivism. In S. Tobias & T. M. Duffy, *Constructivist Instruction: Success or Failure?* (pp. 127-143) New York: Routledge.

Sweller J. (2006). The worked example Effect and human cognition. *Learning and Instruction*, 16, 165-169.

Sweller, J. (2003). Evolution of human cognitive architecture. *Psychology of Learning and Motivation*, 43, 215-266.

Sweller J. (1994). Cognitive load theory, learning difficulty, and instructional design. *Learning and Instruction*, 4(4), 295-312.

Sweller J. (1988). Cognitive Load During Problem-Solving: Effects on Learning. *Cognitive Science*, 12, 257-285.

Sweller, J., Van Merriënboer, J., & Paas, F. (2019). Cognitive architecture and instructional design: 20 Years later. *Educational Psychology Review*, 31(2), 261-292.

Sweller, J., Ayres P., & Kalyuga, S. (2011). *Cognitive Load Theory*. New York: Springer.

- Sweller, J., Kirschner, P. A., & Clark, R. E. (2007). Why minimally guided teaching techniques do not work: A reply to commentaries. *Educational Psychologist*, 42, 115-121.
- Sweller, J., Ayres, P.L., Kalyuga, S., & Chandler, P.A. (2003). The expertise reversal effect. *Educational Psychologist*, 38 (1), 23-31.
- Sweller J., Van Merriënboer, J., & Paas, F. (1998). Cognitive architecture and instructional design. *Educational Psychology Review*, 10(3), 251-296.
- Tobias, S., & Duffy, T. M. (2009). *Constructivist Instruction: Success or Failure?* New York: Routledge.
- Torgal, L. R. (1989). *História e Ideologia*. Coimbra: Livraria Minerva.
- Torgal, L. R., Mendes, J. A., & Catroga, F. (1996). *História da História em Portugal. Sécs. XIX e XX* (pp. 432-489). Lisboa: Círculo de Leitores.
- Tuckman, B. (1994, 2012). *Manual de Investigação em Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Van Gog T., & Rummel N. (2010). Example-based learning: integrating cognitive and social-cognitive research perspectives. *Educational Psychology Review*, 22 (2),155-174.
- Van Merriënboer, J., & Sweller, J. (2005). Cognitive load theory and complex learning. Recent developments and future directions. *Educational Psychology*, 17, 147-177.
- Van Merriënboer, J., Kirschner. P., & Kester, L. (2003). Taking the Load off a Learner's Mind. Instructional Design for Complex Learning. *Educational Psychologist*, 38 (1), 5-13.
- VanSledright, B. (2002). *In search of America's past: learning to read History in elementary school*. New York: Teachers College Press.
- Veloso, J. (1927). A formação profissional dos professores liceais. *Labor*, 2 (6), março, 91-105.
- Veyne, P. (1987). A História Conceptualizante. In J. Le Goff e P. Nora (Dir.). *Fazer História. Novos Problemas*. Bertrand Editora.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in Society – The development of higher psychological processes*. Cambridge MA: Harvard University Press.
- Willingham, D. (2019). *How to teach critical thinking*. NSW Department of Education.
- Willingham, D. (2009). Why don't students like school? Because the mind is not designed for thinking. *American Educator*, 4-13.

Willingham, D. (2008). What will improve a student's memory? *American Educator*, 32(4), 17-25.

Willingham, D. (2003). How we learn: ask the cognitive scientist. Students remember... what they think about. *American Educator*, 27 (2), 37-41.

Wise, A. F., & O'Neill, K. (2009). Beyond more versus less: a reframing of the debate on instructional guidance. In S. Tobias & T. Duffy (Eds.), *Constructivist Instruction: Success or Failure?* (pp. 82-105). New York: Routledge.

Young, M. (2010). The future of education in a knowledge society: the radical case for a subject-based curriculum. *Pacific-Asian Education*, 22, 1-32.

Yin, R. (2010). *Estudo de caso: Planejamento e métodos*. Porto Alegre: Bookman.

Zeichner, K. (1983). Alternative Paradigms of Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 34 (3).

Legislação Consultada:

Ministério do Reino (1895). Direção Geral da Instrução Pública. Decreto-Lei de 14 de agosto de 1895. Diário do Governo, 1.^a Série, n.º 183, de 17 de agosto de 1895.

Ministério do Reino (1901). Direção Geral da Instrução Pública. Decreto-Lei de 24 de dezembro de 1901. Diário do Governo, 1.^a Série, n.º 294, de 24 de dezembro de 1901.

Ministério do Interior- Direção Geral da Instrução Secundária, Superior e Especial (1911). Decreto publicado em 22 de abril de 1911. Diário do Governo n.º 93/1911, Série I de 1911-04-22.

Ministério do Interior - Direção Geral da Instrução Secundária, Superior e Especial (1911). Decreto-lei de 21 de maio, publicado em 24 de maio de 1911. Diário do Governo n.º 120/1911, Série I de 1911-05-24.

Ministério da Instrução Pública - Direção Geral do Ensino Superior, Secundário e Artístico (1930). Decreto-lei de 25 de fevereiro de 1930. Diário do Governo, n.º 46/1930, Série I de 1930-02-25.

Ministério da Instrução Pública - Direção Geral do Ensino Superior, Secundário e Artístico (1930). Diário do Governo, n.º 197/1930, decreto-lei 18 779, Série I, de 26 de agosto de 1930.

Ministério da Instrução Pública - Direção Geral do Ensino Superior, Secundário e Artístico (1930). Diário do Governo, n.º 251/1930, decreto-lei 18 973, Série I, de 28 de outubro de 1930.

Ministério da Instrução Pública - Secretaria Geral (1932). Diário do Governo, n.º 89/1932, série I de 1932-04-15. Decreto 21 103, de 15 de abril de 1932.

Ministério da Instrução Pública (1932). Diário do Governo, n.º 84/1936, Série I de 1936-04-11. Lei n.º 1941, de 11 de abril de 1936.

Ministério da Educação Nacional - Direção Geral do Ensino Secundário. Diário do Governo n.º 241/1936, Série I de 1936-10-14. Decreto-lei n.º 27084, de 14 de outubro de 1936.

Ministério da Educação Nacional - Direção Geral do Ensino Secundário. Diário do Governo n.º 275/1934, Série I de 1934-11-22. Decreto-lei n.º 24676, de 22 de novembro de 1934.

Ministério da Educação Nacional - Direção Geral do Ensino Liceal. Diário do Governo n.º 216/1947, Série I de 1947-09-17. Decreto-lei n.º 36507, de 17 de setembro de 1947.

Ministério da Educação Nacional - Direção Geral do Ensino Liceal. Diário do Governo n.º 247/1948, Série I de 1948-10-22. Decreto-lei n.º 37112, de 22 de outubro de 1948.

Ministério da Educação Nacional - Direção-Geral do Ensino Primário. Diário do Governo n.º 284/1956, Série I de 1956-12-31. Decreto-lei n.º 40964, de 31 de dezembro de 1956.

Ministério da Educação Nacional - Direção-Geral do Ensino Primário. Diário do Governo n.º 125/1960, Série I de 1960-05-28. Decreto-lei n.º 42994, de 28 de maio de 1960.

Ministério da Educação Nacional - Secretaria Geral. Diário do Governo n.º 160/1964, Série I de 1964-07-09. Decreto-lei n.º 45810, de 09 de julho de 1964.

Ministério da Educação Nacional - Gabinete do Ministro. Diário do Governo n.º 1/1967, Série I de 1967-01-02. Decreto-lei n.º 47480, de 02 de janeiro de 1967.

Ministério da Educação Nacional - Direção de Serviços do Ciclo Preparatório do Ensino Secundário. Diário do Governo n.º 213/168, 1º Suplemento, Série I de 1968-09-09. Decreto-lei n.º 48572, de nove de setembro de 1968.

Ministérios do Ultramar e da Educação Nacional-Gabinete do Ministro. Diário do Governo n.º 40/1969, Série I de 1969-02-17. Decreto-lei n.º 48868, de dezassete, de fevereiro de 1969.

Ministério da Educação Nacional - Direção Geral do Ensino Liceal. Diário do Governo n.º 198/1969, Série I de 1969-08-25. Decreto-lei n.º 49204, de vinte e cinco de agosto de 1969.

Ministério da Educação Nacional - Direção Geral do Ensino Superior e das Belas Artes. Diário do Governo n.º 250/1971, Série I de 1971-10-23. Decreto 443/71 de 23 de outubro.

Ministério da Educação. Diário da República n.º 252/1979. 1.º Suplemento, Série I de 1979-10-31. Portaria 574/79 de 31 de outubro.

Ministério da Educação. Diário da República n.º 299/1979, 7.º Suplemento, Série I de 1979-12-29. Decreto-Lei 519-T1/79, de 29 de dezembro.

Ministério da Educação e Ciência. Diário da República n.º 13/1981, Série I de 1981-01-16. Portaria 64/81, de 16 de janeiro.

Ministério da Educação. Diário da República n.º 227/1985, Série I de 1985-10-02. Portaria 750/85, de 2 de outubro.

Assembleia da República (1986). Diário da República n.º 237/1986, Série I de 1986-10-14. Lei n.º 46/86, de 14 de outubro.

Ministério da Educação. Diário da República n.º 191/1988, Série I de 1988-08-19. Decreto-lei 287/88, de 19 de agosto.

Ministério da Educação. Diário da República n.º 266/1989, 1.º Suplemento, Série I de 1989-11-18. Decreto-lei 409/89, de 18 de novembro.

Ministério da Educação (1991). Despacho n.º 124/1991 de 31 de julho (assinado). Diário da República n.º 188/1991, Série II de 17 de agosto.

Assembleia da República (1997). Lei 115/97 de 19 de setembro. Diário da República n.º 217/1997, Série I-A de 1997-09-19.

Ministério da Educação (2001). Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro. Diário da República n.º 15/2001, Série I-A.

Ministério da Educação (2001). Decreto-Lei n.º 7/2001, de 18 de janeiro. Diário da República n.º 15/2001, Série I-A.

Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior. Decreto-Lei n.º 74/2006, de 24 de março. Diário da República n.º 60/2006, Série I-A de 2006-03-24.

Ministério da Educação (2007). Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de fevereiro. Diário da República n.º 38/2007, Série I de 2007-02-22.

Assembleia da República (2009). Lei 85/2009 de 27 de agosto. Diário da República n.º 166/2009, Série I de 2009-08-27.

Ministério da Educação e Ciência – Gabinete do Ministro (2011). Despacho n.º 17169/2011 de 23 de dezembro. Diário da República n.º 245/2011, Série II.

Ministério da Educação e Ciência (2012). Despacho n.º 139/2012, de 5 de julho. Diário da República n.º 129/2012, Série I.

Ministério da Educação e Ciência (2013). Despacho n.º 5122/2013, de 16 de abril. Diário da República n.º 74/2013, Série II.

Ministério da Educação e Ciência (2014). Decreto-lei n.º 79/2014, de 14 de maio. Diário da República n.º 92/2014, Série I de 2014-05-14.

Ministério da Educação. Gabinete do Secretário de Estado da Educação. Despacho n.º 6478/2017, de 26 de julho. Diário da República n.º 143/2017, Série II.

Ministério da Educação. Gabinete do Secretário de Estado da Educação. Despacho n.º 6944-A/2018, de 19 de julho. Diário da República n.º 138/2018, 1º Suplemento, Série II.

Ministério da Educação. Gabinete do Secretário de Estado da Educação. Despacho n.º 8476-A/2018, de 31 de agosto. Diário da República n.º 168/2018, 2º Suplemento, Série II.

Documentos de Referência

Programa de História e Geografia de Portugal– 2º ciclo: Vol. I; Vol. II. (1991)

Programa de História do Ensino Básico – 3º ciclo: Vol. I; Vol. II. (1991)

Programa de História A. 10º, 11º e 12º anos. Curso científico-humanístico de ciências sociais e humanas. Formação específica. Homologação em 2001 (10º ano) e 2002 (11º e 12º anos).

Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais” (DEB-ME,2001).

Metas de Aprendizagem (ME/DGIDC, 2010)

Metas Curriculares de História e Geografia do Ensino Básico – 2.º Ciclo (2014-2015)

Documento de apoio - Metas Curriculares de História e Geografia de Portugal

Aprendizagens Essenciais – 2.º Ciclo do Ensino Básico. História e Geografia de Portugal (5.º e 6.º anos) (2018)

Metas Curriculares de História do Ensino Básico (2014-2015)

Metas Curriculares de História do Ensino Básico – Documento de Apoio.

Aprendizagens Essenciais – 3.º Ciclo do Ensino Básico. (2018)

Aprendizagens Essenciais- Ensino Secundário. (2018)

Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória

APÊNDICE I

Layout do questionário

Estudo Piloto

Estudo Principal



Metodologias de ensino-aprendizagem
nas disciplinas de HGP e História.

APÊNDICE II
Estudo Principal – Questionário



**Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação
Universidade de Coimbra**

**Questionário a professores de HGP e História, do 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico e 10.º,
11.º e 12.º anos, do Ensino Secundário**

O presente questionário insere-se numa investigação de doutoramento em Ciências de Educação, da Faculdade de Psicologia e Ciências de Educação, da Universidade de Coimbra (FPCEUC). Pretende-se conhecer a opinião dos professores de HGP e História sobre o papel do conhecimento na aprendizagem, sobre o que consideram determinante nas suas práticas pedagógicas, o que pensam sobre os normativos/documentos curriculares vigentes e sobre métodos pedagógicos.

Neste sentido e para a concretização deste estudo, agradece-se desde já a colaboração no seu preenchimento. Não existem respostas certas ou erradas, o que importa é a sua opinião sincera. A informação é confidencial e será utilizada unicamente no âmbito da presente investigação.

O preenchimento do questionário demorará entre 15 a 20 minutos. Na primeira parte relativa a dados pessoais e profissionais, assinale a opção certa. Na segunda, perante as várias possibilidades de resposta (de 1 a 6), assinale a opção que melhor corresponde ao que pensa.

Caso tenha dúvidas, por favor contacte-nos através do mail - aldasnts@gmail.com ou telemóvel-965742308.

A sua colaboração é indispensável para o sucesso deste projeto e para a atual investigação sobre o ensino-aprendizagem das disciplinas de HGP e História.

Muito obrigada pela sua participação.

Assinale ou escreva a resposta correta

1- Sexo

Masculino	Feminino
-----------	----------

2- Código do Grupo de Recrutamento

200	400
-----	-----

3- Habilitações Académicas (indique por favor o grau académico mais avançado de que é detentor):

Licenciatura	Pós-graduação	Mestrado	Doutoramento	Outra. Qual?
--------------	---------------	----------	--------------	--------------

4- Entidade Formação Inicial

Universidade	Escola Superior de Educação	Outra. Qual?
--------------	-----------------------------	--------------

5- Estágio Pedagógico

Estágio Integrado (Ramo de Formação Educacional)	Profissionalização em Serviço/Exercício	Universidade Aberta	Outra. Qual?
--	---	---------------------	--------------

6-Áreas de Formação Contínua

Conteúdos Curriculares	Didáticas Específicas	Ciências de Educação	Ciências da Documentação /Biblioteca	Novas Tecnologias	Administração e Gestão	Outra(s) Qual?
------------------------	-----------------------	----------------------	--------------------------------------	-------------------	------------------------	----------------

7- Situação Profissional - Professor(a) de

Quadro Agrupamento	Quadro Escola/ Escola não agrupada	Quadro Zona Pedagógica	Contratado/a)
--------------------	------------------------------------	------------------------	---------------

8- Nível(eis) de ensino lecionados no presente ano letivo:

5.º ano	6.º ano	7.º ano	8.º ano	9.º ano	10.º ano	11.º ano	12.º ano	Outro. Qual?
---------	---------	---------	---------	---------	----------	----------	----------	--------------

9- Disciplina(as) lecionadas no presente ano letivo:

História e Geografia de Portugal	História	Português	História da Cultura e das Artes	Cidadania/Formação Cívica/Área de Integração	Outra. Qual?
----------------------------------	----------	-----------	---------------------------------	--	--------------

10- Número de turmas lecionadas no presente ano letivo (indique por favor apenas o número):

11- Tempo de serviço antes da profissionalização:

12- Tempo de serviço após a profissionalização até 31 de agosto de 2017:

13- Região da escola onde leciona:

Norte	Centro	Lisboa e Vale do Tejo	Alentejo	Algarve	Açores	Madeira
-------	--------	-----------------------	----------	---------	--------	---------

14- A escola onde atualmente leciona insere-se em meio:

Urbano	Semiurbano	Rural
--------	------------	-------

15- Numa escala de **1 (discordo totalmente) a 6 (concordo totalmente)** indique o valor que melhor corresponde ao que pensa.

1- A formação acadêmica universitária tem fraco impacto nas práticas letivas.	1	2	3	4	5	6
2- A formação contínua influencia positivamente as práticas letivas dos professores.	1	2	3	4	5	6
3- Os professores repetem o modelo de ensino que conheceram enquanto alunos.	1	2	3	4	5	6
4- As práticas docentes são determinadas pelo currículo e normativos em vigor.	1	2	3	4	5	6
5- O que mais influencia as práticas dos professores é o saber experiencial.	1	2	3	4	5	6
6- É importante que o professor de História tenha uma sólida formação historiográfica.	1	2	3	4	5	6
7- O professor de História deve dominar as competências pedagógicas da sua disciplina.	1	2	3	4	5	6
8- O professor de História precisa de manter ativas as suas capacidades de investigação historiográfica.	1	2	3	4	5	6
9- Os conhecimentos são fundamentais no desenvolvimento do pensamento crítico.	1	2	3	4	5	6
10- O domínio de conhecimentos estruturantes desenvolve a criatividade e a inovação.	1	2	3	4	5	6
11- O domínio de conhecimentos estruturantes facilita o trabalho colaborativo/cooperativo.	1	2	3	4	5	6
12- A valorização dos conhecimentos garante a planificação de experiências de aprendizagem significativas.	1	2	3	4	5	6
13- Um dos objetivos prioritários do ensino da História deve ser a aquisição de conhecimentos.	1	2	3	4	5	6
14- O desenvolvimento da consciência da cidadania é uma das finalidades do ensino da História.	1	2	3	4	5	6
15- A formação de cidadãos críticos, criativos e interventivos é um dos mais importantes objetivos do ensino da História.	1	2	3	4	5	6

16- Numa escala de **1 (discordo totalmente) a 6 (concordo totalmente)**, indique o valor que melhor corresponde ao que pensa.

1- No desenvolvimento de aprendizagens estruturantes é fundamental a orientação do professor.	1	2	3	4	5	6
2- Questões orientadoras, formuladas pelo professor, direcionam os alunos na aquisição do conhecimento.	1	2	3	4	5	6

3-O pensamento crítico pode ocorrer em situações de aprendizagem orientadas.	1	2	3	4	5	6
4-Situações efetivas de aprendizagem em contexto colaborativo/cooperativo requerem orientação.	1	2	3	4	5	6
5- As situações de ensino-aprendizagem devem ser orientadas porque os alunos não são autónomos.	1	2	3	4	5	6
6- Um dos objetivos do trabalho docente é o envolvimento dos alunos em tarefas mais complexas do que aquelas que podem desenvolver de forma autónoma.	1	2	3	4	5	6
7- A memorização é importante para uma aprendizagem efetiva.	1	2	3	4	5	6
8- Os recursos multimédia podem potenciar a eficácia das aprendizagens.	1	2	3	4	5	6
9- As metodologias expositivas são eficazes na aquisição de conhecimentos.	1	2	3	4	5	6
10- A avaliação é um meio adequado para testar a recuperação dos conhecimentos.	1	2	3	4	5	6
11- O manual é um instrumento importante no processo de ensino-aprendizagem.	1	2	3	4	5	6
12-A exploração de fontes primárias é uma estratégia que permite aos alunos envolverem-se num pensamento complexo.	1	2	3	4	5	6
13-Visões multiperspetivadas da História podem ser conduzidas através de um ensino explícito.	1	2	3	4	5	6
14- O processo de ensino-aprendizagem será favorecido pela sequenciação cronológica de conteúdos.	1	2	3	4	5	6
15- O ensino da História pode ser beneficiado com uma aprendizagem através de exemplos.	1	2	3	4	5	6
16- Os conteúdos e estratégias de aprendizagem devem ser planificados de acordo com as Metas e Programas curriculares.	1	2	3	4	5	6

17- Numa escala de **1 (discordo totalmente) a 6 (concordo totalmente)**, indique o valor que melhor corresponde ao que pensa.

1- O espaço da aula organizado de forma hierárquica garante a eficácia do trabalho.	1	2	3	4	5	6
2- O professor é responsável pela estruturação de aprendizagens significativas.	1	2	3	4	5	6
3- O professor organiza o saber sendo o aluno sujeito de aprendizagem.	1	2	3	4	5	6
4- O professor deve adequar o seu ensino aos perfis de aprendizagem dos alunos.	1	2	3	4	5	6
5- O domínio dos processos é importante para a aprendizagem.	1	2	3	4	5	6

6- A avaliação dos produtos é fundamental para a progressão das aprendizagens.	1	2	3	4	5	6
7- A forma como aprendemos parece ser beneficiada por metodologias diretivas.	1	2	3	4	5	6
8- As metodologias diretivas adequam-se às nossas capacidades de memorização.	1	2	3	4	5	6
9- As metodologias diretivas adequam-se de modo eficaz ao ensino explícito.	1	2	3	4	5	6
10- A maioria dos alunos será beneficiada com a existência de uma maior orientação.	1	2	3	4	5	6
11- A aprendizagem de conhecimentos complexos exige um maior número de instruções.	1	2	3	4	5	6
12- Uma situação de instrução direta pode ser de ensino ativo, desde que permita a construção de significado pelo aluno.	1	2	3	4	5	6
13- As estratégias de ensino ativo das Metas e Programas curriculares fundamentam-se numa descoberta orientada.	1	2	3	4	5	6
14- As Metas e Programas curriculares estruturam o conhecimento em objetivos operacionais implicando metodologias de carácter mais diretivo.	1	2	3	4	5	6
15- O cumprimento das Metas e Programas curriculares é facilitado pela aplicação de metodologias diretivas.	1	2	3	4	5	6

Muito obrigada pela colaboração.



**Declaração relativa aos trabalhos a desenvolver no âmbito do
doutoramento de Alda Cristina Baptista Rendilho dos Santos**

Para os devidos efeitos, declaramos que estamos a orientar a doutoranda Alda Cristina Baptista Rendilho dos Santos, no âmbito dos trabalhos de investigação conducentes ao Doutoramento em Ciências da Educação, na especialidade de Organização do Ensino, Aprendizagem e Formação de Professores, a decorrer na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.

Ao pretender conhecer as perceções sobre as práticas letivas dos professores de História e Geografia e de História, dos Ensinos Básico e Secundário, e avaliar a eficácia das metodologias de instrução direta e ensino pela descoberta no desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem, o presente trabalho assume elevada relevância. Para alcançar estes objetivos, foi traçado um plano metodológico que merece a nossa aprovação como orientadoras. De facto, os dois estudos delineados permitirão conhecer as perceções dos professores de História e Geografia e de História sobre as práticas letivas (1º estudo), bem como avaliar a eficácia de diferentes metodologias no processo de ensino-aprendizagem daquelas disciplinas (2º estudo). Também relativamente aos instrumentos – questionário de perceções sobre as práticas letivas dos professores de História e Geografia e de História, grelhas de observação naturalista, questionário de medição do esforço cognitivo e escala de satisfação dos alunos -, estes parecem-nos adequados aos fins propostos, tendo sido elaborados de acordo com os requisitos técnico-científicos necessários a este tipo de materiais de avaliação.

Coimbra, 26 de outubro 2018

As Orientadoras:

Maria Isabel Arraiz Furtado
de PSICOLOGIA e
de CIÊNCIAS da
EDUCAÇÃO da
UNIVERSIDADE DE COIMBRA
Albertina Lima de Oliveira

Pedido de autorização para desenvolver o Projeto de Investigação na Escola A



Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação
Universidade de Coimbra

Exmo. Senhor Diretor(a)
Escola Básica e Secundária (A)

Assunto: Pedido de autorização para desenvolver o Projeto de Investigação “Metodologias de Ensino Aprendizagem nas disciplinas de História e Geografia de Portugal e História. Um estudo com alunos e professores do Ensino Básico e Secundário”.

Alda Cristina Baptista Rendilho dos Santos, doutoranda em Ciências de Educação, área de Especialidade em Organização do Ensino, Aprendizagem e Formação de Professores da Universidade de Coimbra, vêm solicitar a V. Ex.^a autorização para desenvolver o referido projeto de investigação na Escola Secundária (A). A investigação será realizada no âmbito da elaboração de uma tese de doutoramento. O projeto desenvolve-se na turma do 9º. Ano onde a disciplina de História é lecionada pelo Professor (A). Para desenvolver este projeto será necessário assistir às aulas da referida turma no decorrer do presente ano letivo. Pretende-se conhecer as metodologias de aprendizagem habitualmente utilizadas na disciplina de História através de uma observação de aulas de carácter naturalista. Os dados cuja recolha tem a garantia de confidencialidade e anonimato serão alvo de tratamento pela investigadora e destinam-se exclusivamente a investigação académica na área do ensino da História e Ciências de Educação. No final da investigação, e após a defesa da tese, todos os dados recolhidos serão destruídos. Desde já, garante-se o anonimato da Escola, dos participantes e o comprometimento de apresentação de resultados da investigação aos órgãos de gestão. Os objetivos do estudo prendem-se com a eficácia das metodologias diretivas e de descoberta na aprendizagem e a forma como são usadas na disciplina de História. Depois de concluída esta investigação esperamos contribuir para a definição e melhoria de *designs* de instrução eficazes, melhorando o desempenho de alunos, professores e escolas.

Este pedido é formulado depois de devidamente registado no sistema de monitorização de inquéritos em meio escolar com o número 0633400001 e após ser devidamente autorizado pela referida entidade.

Encontro-me disponível para prestar mais informações a V. Excelência.

Pede deferimento

Coimbra, novembro de 2018

APÊNDICE V

Pedido de autorização para desenvolver o Projeto de Investigação na Escola B



Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação
Universidade de Coimbra

Exmo. Senhor Diretor(a)
Escola Básica e Secundária (B)

Assunto: Pedido de autorização para desenvolver o Projeto de Investigação “Metodologias de Ensino Aprendizagem nas disciplinas de História e Geografia de Portugal e História. Um estudo com alunos e professores do Ensino Básico e Secundário”.

Alda Cristina Baptista Rendilho dos Santos, doutoranda em Ciências de Educação, área de Especialidade em Organização do Ensino, Aprendizagem e Formação de Professores da Universidade de Coimbra, vêm solicitar a V. Ex.^a autorização para desenvolver o referido projeto de investigação na Escola Secundária (B). A investigação será realizada no âmbito da elaboração de uma tese de doutoramento. O projeto desenvolve-se na turma do 9º. Ano onde a disciplina de História é lecionada pelo Professor (B). Para desenvolver este projeto será necessário assistir às aulas da referida turma no decorrer do presente ano letivo. Pretende-se conhecer as metodologias de aprendizagem habitualmente utilizadas na disciplina de História através de uma observação de aulas de carácter naturalista. Os dados cuja recolha tem a garantia de confidencialidade e anonimato serão alvo de tratamento pela investigadora e destinam-se exclusivamente a investigação académica na área do ensino da História e Ciências de Educação. No final da investigação, e após a defesa da tese, todos os dados recolhidos serão destruídos. Desde já, garante-se o anonimato da Escola, dos participantes e o comprometimento de apresentação de resultados da investigação aos órgãos de gestão. Os objetivos do estudo prendem-se com a eficácia das metodologias diretivas e de descoberta na aprendizagem e a forma como são usadas na disciplina de História. Depois de concluída esta investigação esperamos contribuir para a definição e melhoria de *designs* de instrução eficazes, melhorando o desempenho de alunos, professores e escolas.

Este pedido é formulado depois de devidamente registado no sistema de monitorização de inquéritos em meio escolar com o número 0633400001 e após ser devidamente autorizado pela referida entidade.

Encontro-me disponível para prestar mais informações a V. Excelência.

Pede deferimento

Coimbra, novembro de 2018

Pedido de consentimento aos Professores para participarem no Projeto de Investigação



Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação
Universidade de Coimbra

DECLARAÇÃO DE CONSENTIMENTO INFORMADO, ESCLARECIDO E LIVRE
DO TITULAR DOS DADOS PESSOAIS PARA PARTICIPAÇÃO EM ESTUDO DE INVESTIGAÇÃO

Exmo(a) Senhor(a) Professor(a)

Alda Cristina Baptista R. Santos, professora de História e doutoranda em Ciências de Educação, área de Especialidade em Organização do Ensino, Aprendizagem e Formação de Professores da Universidade de Coimbra, vêm solicitar a colaboração de V. Ex.^ª numa investigação sobre metodologias de aprendizagem na disciplina de História. A investigação será realizada no âmbito da elaboração de uma tese de doutoramento.

A sua participação voluntária, anónima e confidencial, consiste na permissão de observação de aulas pela investigadora. A observação será feita com carácter naturalista registando-se em grelhas os comportamentos observados. Em nenhum momento o seu nome constará dos instrumentos de recolha de dados (grelhas de observação naturalista e questionário) sendo-lhe atribuído um Código de Identificação (CI) que será usado em todas as fases do estudo. Os dados cuja recolha tem a garantia de confidencialidade e anonimato serão alvo de tratamento pela investigadora e destinam-se exclusivamente a investigação académica na área do ensino da História e Ciências de Educação.

Os objetivos do estudo prendem-se com a eficácia das metodologias diretivas e de descoberta na aprendizagem e a forma como são usadas na disciplina de História. Depois de concluída esta investigação esperamos contribuir para a definição e melhoria de *designs* de instrução eficazes, melhorando o desempenho de alunos, professores e escolas.

De acordo com a legislação em vigor e regulamento geral de proteção de dados da União Europeia, o tratamento de dados pessoais pressupõe a sua concordância com o seguinte exposto:

- ao aceitar a presente declaração de consentimento autoriza a investigadora a proceder ao tratamento dos seus dados pessoais (elementos registados em grelhas de observação naturalista e respostas a questionário sobre metodologias de aprendizagem) específicos da investigação em curso;
- declara estar ciente e plenamente informado/a de que o tratamento dos seus dados pessoais visam finalidades meramente de investigação académica garantindo-se a confidencialidade e anonimato dos participantes na apresentação dos resultados;
- tem conhecimento de que os seus dados serão tratados de forma anónima e confidencial pelo que nunca será identificado/a em nenhuma circunstância;

- tem conhecimento de que os dados recolhidos são tratados em regime de anonimato e confidencialidade, no estrito cumprimento da legislação de proteção de dados e serão guardados durante o tempo estritamente necessário às finalidades da investigação sendo depois destruídos, salvaguardando-se as necessárias condições de segurança;
- tem conhecimento de que em situação alguma, os dados recolhidos serão utilizados para outra finalidade que não seja aquela para a qual foi dado o seu consentimento;
- tem conhecimento que, nos termos da legislação aplicável, é garantido, a todo o tempo, o exercício dos direitos de acesso, retificação, atualização e eliminação de dados, podendo ainda opor-se ao tratamento dos mesmos mediante pedido escrito dirigido à Escola/Agrupamento de Escolas, bem como do direito de apresentar queixa junto à Comissão Nacional de Proteção de dados através do website www.cnpd.pt;
- presta o presente consentimento de forma livre, clara e inequívoca.

Agradeço a atenção dispensada e colaboração.

Melhores cumprimentos

Coimbra, novembro de 2018

Declaro ter lido e compreendido este documento e aceito participar na presente investigação sobre metodologias de aprendizagem na disciplina de História.

(Assinatura)

Coimbra, ----- de novembro de 2018

APÊNDICE VII

**Pedido de autorização aos Encarregados de Educação para desenvolver o Projeto de
Investigação na turma dos seus educandos**



Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação
Universidade de Coimbra

DECLARAÇÃO DE CONSENTIMENTO INFORMADO ESCLARECIDO E LIVRE
DO TITULAR DOS DADOS PESSOAIS PARA PARTICIPAÇÃO EM ESTUDO DE INVESTIGAÇÃO

Exmo(a) Senhor(a)

Encarregado(a) de Educação

Alda Cristina Baptista R. Santos, professora de História e doutoranda em Ciências de Educação, área de Especialidade em Organização do Ensino, Aprendizagem e Formação de Professores da Universidade de Coimbra, vêm solicitar a colaboração de V. Ex.^a para que autorize a participação do(a) seu/sua educando(a) numa investigação sobre metodologias de aprendizagem na disciplina de História. A investigação será realizada no âmbito da elaboração de uma tese de doutoramento. Para desenvolver este projeto será necessário assistir às aulas da turma do seu educando(a) no decorrer do presente ano letivo. Pretende-se conhecer as metodologias de aprendizagem habitualmente utilizadas na disciplina de História através de uma observação de aulas de carácter naturalista.

A participação do(a) seu/sua educando(a) voluntária, anónima e confidencial. A investigadora terá conhecimento da caracterização sócio académica da turma, cujos dados tendo apenas valor coletivo serão usados, exclusivamente, para fins dessa mesma caracterização e no âmbito do presente estudo. Em nenhuma circunstância serão divulgados dados pessoais ou as respostas dos participantes; todos os dados serão tratados de forma conjunta (em grupo) pelo que nunca será identificado/a nenhum/a participante individual. Os dados recolhidos têm a garantia de confidencialidade e anonimato e destinam-se exclusivamente a fins de investigação académica em Organização do Ensino, Aprendizagem e Formação de Professores da Universidade de Coimbra.

Os objetivos do estudo prendem-se com a eficácia das metodologias diretivas e de descoberta na aprendizagem e a forma como são usadas na disciplina de História. Depois de concluída esta investigação esperamos contribuir para a definição e melhoria de *designs* de instrução eficazes, melhorando o desempenho de alunos, professores e escolas.

De acordo com a legislação em vigor e regulamento geral de proteção de dados da União Europeia, o tratamento de dados pessoais pressupõe a sua concordância com o seguinte exposto:

- declara estar ciente e plenamente informado/a de que o tratamento dos dados do seu educando/a visam finalidades meramente de investigação académica garantindo-se a confidencialidade e anonimato dos participantes na apresentação dos resultados;

- tem conhecimento que os dados do seu educando serão tratados de forma conjunta (em grupo) pelo que nunca será identificado/a nenhum/a participante individual;
- tem conhecimento que os dados recolhidos são tratados em regime de anonimato, no estrito cumprimento da legislação de proteção de dados e serão guardados durante o tempo estritamente necessário às finalidades da investigação sendo depois destruídos, salvaguardando-se as necessárias condições de segurança;
- tem conhecimento de que em situação alguma, os dados recolhidos serão utilizados para outra finalidade que não seja aquela para a qual foi dado o seu consentimento;
- tem conhecimento que, nos termos da legislação aplicável, é garantido, a todo o tempo, o exercício dos direitos de acesso, retificação, atualização e eliminação de dados, podendo ainda opor-se ao tratamento dos mesmos mediante pedido escrito dirigido à Escola/Agrupamento de Escolas, bem como do direito de apresentar queixa junto à Comissão Nacional de Proteção de dados através do website www.cnpd.pt;
- presta o presente consentimento de forma livre, clara e inequívoca.

Agradeço a atenção dispensada e a colaboração.

Melhores cumprimentos

Coimbra, novembro de 2018

(Assinatura)

Eu,-----, encarregado(a) de educação do(a) aluno(a)-----, nº----- turma----- declaro ter lido e compreendido este documento e -----(autorizo/não autorizo) a participação do meu/minha educando/a, na investigação em curso sobre metodologias de aprendizagem na disciplina de História, no âmbito da elaboração de uma dissertação de doutoramento em Organização do Ensino, Aprendizagem e Formação de Professores da Universidade de Coimbra.

Coimbra, ----- de novembro de 2018

(Assinatura)

Grelha de Registo de Observação de Aulas por observador

OBSERVAÇÃO (A) AULA 1 e 2 –11 fevereiro

Escola- A/B	Professor- A/B	Alunos- N.º	Tempo Aula- 90 minutos	Observadores N.º e N.º
-------------	----------------	-------------	------------------------	------------------------

Domínio Científico	Domínio: A SEGUNDA GUERRA MUNDIAL: VIOLÊNCIA E RECONSTRUÇÃO Tema: A II Guerra Mundial. Objetivos: Conhecer e compreender a origem, o decorrer e o desfecho do conflito.	Descritores:1.1 Relacionar a política expansionista dos regimes fascistas com o eclodir da 2ª Guerra Mundial 1.2 Explicitar o rápido avanço das forças do Eixo entre 1939 e 1941 salientando os países ocupados, a resistência britânica e os países neutrais
	Descritores do Perfil do Aluno: Conhecedor/ sabedor/ culto/ informado (A, B, I); Sistematizador/ organizador (A, B, C, I); Autoavaliador	

Domínio Pedagógico	Tempos	Metodologias Ativas (Alunos)	Metodologias Diretivas (Docente)	
				Observador N.º
				Observador N.º

Grelha de Registo de Observação de Aulas por observador investigador

OBSERVAÇÃO (A) AULA 1 e 2 –11 fevereiro

Escola- A/B	Professor- A/B	Alunos- N.º	Tempo Aula- 90 minutos	Tempo Aprendizagem - (minutos)	Observador N.º 5
-------------	----------------	-------------	------------------------	--------------------------------	------------------

Domínio Científico	Domínio: A SEGUNDA GUERRA MUNDIAL: VIOLÊNCIA E RECONSTRUÇÃO Tema: A II Guerra Mundial. Objetivos: Conhecer e compreender a origem, o decorrer e o desfecho do conflito.	Descritores:1.1 Relacionar a política expansionista dos regimes fascistas com o eclodir da 2ª Guerra Mundial 1.2 Explicitar o rápido avanço das forças do Eixo entre 1939 e 1941 salientando os países ocupados, a resistência britânica e os países neutrais
	Descritores do Perfil do Aluno: Conhecedor/ sabedor/ culto/ informado (A, B, I); Sistematizador/ organizador (A, B, C, I); Autoavaliador	

Domínio Pedagógico	Tempos	Metodologias Ativas (Alunos)	Metodologias Diretivas (Docente)

Níveis de Análise de Competências de Aula (Grelha de Codificação)

CODIFICAÇÃO (A/B) - AULA 1 e 2 (11 fevereiro)

Categorias de Análise

Exposição (docente): %	Prática (alunos): %	Colaboração: %	Discussão: %	Produção: %				
					NÍVEIS DE ANÁLISE de COMPETÊNCIAS	1ª Fase (minutos)		
						2ª Fase (minutos)		
						3ª fase (minutos)		
						4ª fase (minutos)		

Cronograma Temporal de Aula (Grelha de Codificação)

**Cronograma Temporal
(A/B)
AULA 1 e 2 (11 fevereiro)**

		Início			Desenvolvimento												Conclusão								
		45 m																							
Fases da Aula		5m	5m	5m	5m	5m	5m	5m	5m	5m	5m	5m	5m	5m	5m	5m	5m	5m							
	Atividades iniciais	█																							
1.^a	Fase				█																				
2.^a	Fase							█																	
3.^a	Fase																								
4.^a	Fase																								

Organização (gestão) de aula e Experiências de Aprendizagem (Grelha de Codificação)

Exposição: %	Prática: %	Colaboração: %	Discussão: %	Produção: %
--------------	------------	----------------	--------------	-------------

CODIFICAÇÃO (A/B) - AULA 1 e 2 (11 fevereiro)

Categorias/Subcategorias		Descritores/ Dados Relevantes	
Metodologias Diretivas Protagonismo Professor	Organização Gestão Aula		
	Experiências de Aprendizagem	Interação (Discursos Tempos)	
		Interação (Práticas Saberes)	
Conhecimentos			
Capacidades			
Atitudes			
Metodologias Ativas Protagonismo alunos	Organização Gestão Aula		
	Experiências de Aprendizagem	Interação (Discursos Tempos)	
		Interação (Práticas Saberes)	

Guião de Entrevista Semiestruturada

Tema - Metodologias Diretivas e Ativas de Ensino-Aprendizagem nas Disciplinas de História e Geografia de Portugal e de História. Estudo com professores e alunos do ensino básico e secundário.

Objetivos Gerais:

Conhecer as perceções sobre as práticas letivas dos professores e a sua opinião sobre a eficácia da instrução explícita e ensino pela descoberta;

Analisar o que os professores pensam acerca destas metodologias e o que dizem sobre os métodos que usam, habitualmente, no exercício da sua profissão.

I Bloco Temático - Dados socioprofissionais

Objetivos Específicos

Identificar os métodos e técnicas didático-pedagógicos utilizados nas práticas letivas pelos professores; verificar se essas práticas são mais ou menos diretivas, se valorizam o conhecimento e se centram no desempenho do professor ou do aluno (observação naturalista);

I Grupo

As questões do primeiro grupo referem-se a elementos de identificação socioprofissional, apresentando uma tipologia estruturada e fechada.

- 1- Tempo de serviço;
- 2- Tempo de serviço antes da profissionalização;
- 3- Tempo de serviço depois da profissionalização;
- 4- Ano de profissionalização;
- 5- Habilitações académicas;
- 6- Entidade de formação inicial;
- 7- Níveis de ensino lecionados no ano letivo de 2018-19;
- 8- Número de turmas e cargos desempenhados no ano letivo de 2018-19;
- 9- Cargos desempenhados no ano letivo de 2018-19;
- 10- Formação contínua (últimas frequências).

Saber o que pensam os docentes acerca do ensino da História, dos métodos e do que foi observado; confrontar o que dizem valorizar com as práticas observadas (entrevistas);

II Bloco Temático - Questões iniciais sobre Formação

As questões iniciais do segundo grupo referem-se ao tema da formação de professores (não formal), apresentando uma tipologia aberta.

II Grupo

A1. Quais as razões da frequência, este ano letivo, da ação em neurociências “Manual de Utilizador do Cérebro (operacionalizar as Redes do Desenho Universal para a aprendizagem)”? (Professor (A))

B1. Sobre o facto de ter sido orientador de Estágio. Como aparece a formação na sua vida profissional? (Professor (B))

A2/B2. Frequenta habitualmente palestras, seminários, jornadas ou dinamiza alguma atividade no âmbito da História ou da Educação? (Professor (A/B))

III Bloco Temático - Questões Orientadoras sobre o Ensino-Aprendizagem

As questões do terceiro grupo referem-se ao tema do ensino da História, fatores determinantes das práticas e métodos de ensino-aprendizagem apresentando uma tipologia estruturada e aberta.

Verificar uma possível correspondência entre práticas, discursos e a identificação feita previamente (em que se identificou um dos professores como construtivista e o outro mais diretivo).

III Grupo

1. Falando agora da sala de aula e tendo em conta a sua longa experiência de serviço, o que influencia as práticas dos professores? a formação universitária, a formação contínua, o modelo dos seus próprios professores, o currículo e normativos em vigor, o saber experiencial adquirido ao longo dos anos?
2. Os normativos destacam os conhecimentos, capacidades e atitudes. Qual o valor do conhecimento numa época onde as aprendizagens essenciais procuram que o “aluno adquira uma consciência histórica que lhe permita assumir uma posição crítica e participativa na sociedade.”
3. Relativamente às últimas alterações legislativas, nomeadamente, a importância dada às competências, ou sobre a perda de tempos da disciplina e sua transformação em educação para a cidadania. Quais são objetivos atuais da disciplina? O que pretende dos alunos na sala de aula?
4. Como estrutura a planificação das aulas? Importância do currículo e dos normativos em vigor (Currículo Nacional do Ensino Básico e Secundário, Programa, Metas Curriculares, Aprendizagens Essenciais) Experiência? Formação? Quais são os seus decisores? Como se planifica a prática letiva diária?

-
5. Em que situações ou momentos opta por uma abordagem centrada no professor ou uma abordagem centrada no aluno, e que motivos sustentam as suas opções pedagógicas?
 6. O processo de interação na sala de aula é fundamental para a aprendizagem. Quem assume o protagonismo na aula?
 7. O que são bons professores e boas práticas?
 8. Então qual é a melhor forma de aprender? Como se processa a aprendizagem? Como leva os alunos a construir a aprendizagem? Como se processa a construção da aprendizagem?
 9. Qual a melhor forma de ensinar neste início do século XXI?

Entrevistas (Categorias, Subcategorias, Indicadores de Análise, Unidades de Registo – Grelha de Codificação)

Codificação das Entrevistas dos Professores A e B
Categorias, Subcategorias, Indicadores de Análise, Unidades de Registo

Categorias	Subcategorias	Indicadores de Análise	Unidades de Registo	
			(A)	(B)
1. Fatores Preponderantes na Ação Docente	1.1. Méntor (professores relevantes)	Em estudante tive bons professores de História que exerceram em mim alguma influência (A) Em primeiro lugar o que influencia é o modelo...a imitação dos professores de quem mais se gostou (B)	1	1 1
	1.2. Competências Profissionais e Humanas (<i>physis, episteme e phronesis</i>)	A experiência é o fator mais importante, mas também o gosto pela História e a sensibilidade do professor (A) O professor deve gostar da profissão e sobretudo dos alunos (B)	1	1 1 1 9
	1.3. Formação Inicial (ensino superior. Universidade)	Um professor deve ter um domínio sólido, científico e didático-pedagógico, da sua disciplina (A e B) Um professor só pode exercer a profissão com uma boa formação inicial na área que vai lecionar (B) O professor precisa de uma boa formação inicial para atualizar-se de forma autónoma	7	.

		ao longo da profissão (A e B)		
	1.4. Formação Contínua (não formal e informal)	<p>A formação contínua é obrigatória e a sua frequência depende da oferta disponível (A)</p> <p>A atualização das práticas docentes advém igualmente da formação informal (A)</p> <p>Um professor interessado na profissão quer forçosamente ser melhor e por isso de modo voluntário investe na sua formação (B)</p>	<p>1.1</p> <p>1.1</p> <p>1.1</p>	
	1.5. Normativos (Reformas, legislação, currículo)	<p>Os normativos influenciam muito pouco as práticas docentes (A)</p> <p>A docência não é uma profissão liberal e por isso existem documentos orientadores que o professor deve respeitar (B)</p>	1	
2- O Processo de Ensino-Aprendizagem	2.1. Planificação de Aulas	<p>Na preparação de aulas além das planificações didáticas, seleciona-se o que se considera mais adequado, eficaz e motivador, para os alunos (A)</p> <p>As aulas são planificadas de acordo com o programa da disciplina e os normativos em vigor (B)</p>	1	<p>4</p> <p>4</p> <p>9</p>

		A planificação de aulas mais importante é a de médio prazo (B)		
	2.2. Bons Professores e Boas Práticas (competências científicas e didático-pedagógicas e preocupação pela autonomia do aluno)	<p>Bom professor é aquele que tem o completo domínio científico das matérias que leciona (A)</p> <p>O que procura o modo mais eficaz de transmitir, cativar os alunos, despertar o interesse para irem aprender outras coisas (A)</p> <p>Bons professores são quem gosta do que faz e dos alunos. As boas práticas são aquelas que contribuem para tornar o aluno autónomo (B)</p> <p>Bom professor é o que de modo criativo vai ao encontro dos interesses dos alunos (B)</p>	<p>7</p> <p>7</p> <p>4</p> <p>4</p>	<p>7</p> <p>9</p>
	2.3. Saber Docente (saberes operatórios do ensino-aprendizagem)	<p>O saber docente é definido por um conjunto flexível de técnicas e métodos educativos adequados a diferentes níveis de ensino (A)</p> <p>O saber docente é definido por um conjunto complexo de decisões e estratégias adequadas ao momento e a diferentes grupos-turma(B)</p> <p>No saber docente não existem improvisos</p>	<p>1</p> <p>1</p> <p>1</p>	<p>9</p> <p>9</p> <p>9</p>

		porque todas as aulas são planejadas (B)		
	2.4. Melhor Forma de Ensinar (ideia de <i>Auctoritas</i> , o especialista)	A melhor forma de ensinar é aquela que é a mais eficaz para os alunos (A)	8	9
		Aquela em que o professor transmite os seus conhecimentos, a sua experiência e as suas qualidades para os alunos (A) A que toca os alunos devido às qualidades humanas e científicas do professor (B) Aquela que fica na memória devido ao desempenho especializado do professor (B) A que é realizada por um professor de reconhecida autoridade na profissão (B)	8	9
	2.5. Melhor Forma de Aprender (métodos ativos e aprendizagens significativas)	A melhor forma de aprender depende dos alunos e dos professores (A e B)	9	8
			7	8
			9	8
		A que facilita a retenção da informação (A)	9	8
			9	4
	A que permite a participação ativa dos alunos (A e B)		9	
	A melhor forma de aprender é a que desenvolve o pensamento complexo como a compreensão (A)			

		<p>A que desenvolve o raciocínio e o espírito crítico (B)</p> <p>A que se revela significativa devido à utilidade e significado das aprendizagens (A)</p> <p>A melhor forma de aprender é aquela que ensina a ser autónomo (B)</p> <p>A que resulta das melhores estratégias de ensino (B)</p> <p>Aquela que permite transferências para novas situações (B)</p> <p>A que permite estabelecer relações passado-presente (B)</p>		
	<p>2.6. Modelo Habitual de Ensino (protagonismo docente na sala de aula)</p>	<p>A metodologia mais geral e eficaz é a tradicional. O professor dar a aula (A)</p> <p>Um ensino centrado no professor permite a utilização de métodos diversificados de aprendizagem (B)</p> <p>As aulas são centradas no professor porque os alunos não revelam autonomia (A e B)</p> <p>Atualmente as aulas são menos centradas no professor devido aos recursos disponíveis (A)</p>	<p>5</p> <p>6</p> <p>6</p> <p>8</p> <p>6</p> <p>7</p>	<p>4</p> <p>5</p> <p>6</p> <p>5</p>

		<p>Aulas centradas nos alunos dependem do grau de autonomia percebido na turma (A)</p> <p>Aulas centradas nos alunos dependem dos conteúdos da disciplina e da planificação da unidade didática (B)</p> <p>Aulas não diretivas implicam a desconstrução do currículo (B)</p>		
	<p>2.7. Diretividade e Orientação (desconstrução de mitos)</p>	<p>Os alunos precisam de diretividade e de orientação (A e B)</p> <p>Aulas não diretivas e sem orientação são um mito (B)</p> <p>Nas aulas existem apenas momentos de menor diretividade e orientação (B)</p> <p>Um ensino não diretivo é um processo complexo para o qual a maioria dos alunos não está preparada (A)</p> <p>Um ensino não diretivo implica uma planificação muito pormenorizada (B)</p> <p>Abordagens não diretivas são perspectivadas como recursos de motivação e não meios de aprendizagem (A)</p>	<p>6</p> <p>6</p> <p>7</p> <p>8</p> <p>8</p>	<p>9</p> <p>5</p> <p>9</p>

		Aprender precisa de tempo (A e B)		
	2.8. Meios Tecnológicos (facilitadores não determinantes do Ensino-Aprendizagem)	A tecnologia introduz mudanças nas práticas docentes (A)	1 1.2	7
		O saber formal é a base de todos os outros saberes (A)	1.2 7	
		As tecnologias não substituem o treino da memória e o desenvolver do pensamento complexo (B)		
		O uso errado da internet contribui para a formação de um falso espírito crítico nos alunos (A)		
		Não se acede ao conhecimento através do telemóvel (A)		
	2.9. Prática Independente (trabalho autónomo orientado)	Aulas menos diretivas são adequadas a grupo-turma com melhores desempenhos académicos	6 6 6	9 9 9
		A autonomia treina-se através da resolução orientada de exercícios (A e B)	6 6	9 9
		Aulas centradas nos alunos são habitualmente colaborativas (A e B)	.	
		Aulas menos diretivas são ideais para determinados momentos e conteúdos específicos (A e B)		

		<p>O trabalho autónomo é sempre orientado pelo professor (A e B)</p> <p>O trabalho autónomo, pelas dificuldades que põe e busca a que obriga, consolida as aprendizagens tornando-as significativas (B)</p>		
	<p>2.10. Prática Guiada (interações professor-alunos)</p>	<p>Os alunos assumem o protagonismo devendo participar nas aulas de forma construtiva (A)</p> <p>O diálogo é uma situação ideal no processo de aprendizagem (A)</p> <p>A aula desenvolve-se através de metodologias mais e menos diretivas (A e B)</p>	<p>5</p> <p>5</p> <p>5</p> <p>5</p>	9
<p>3-História. A disciplina no currículo</p>	<p>3.1. Escola. Perspetivas atuais (utilidade da escola e dos saberes formais)</p>	<p>A escola é o lugar da aprendizagem (A e B)</p> <p>Os saberes escolares não são estáticos (B)</p> <p>A escola abre novos horizontes e prepara para o futuro (B)</p> <p>Ensina-se para promover o raciocínio e o espírito crítico (B)</p>		
	<p>3.2. Conhecimento Poderoso (importância do</p>	<p>O conhecimento é fundamental para o desenvolver do pensamento complexo (A e B)</p>		

	conhecimento)	O professor deve ser o mais culto possível (A e B)		
	3.3. Objetivos científicos da disciplina de História	<p>A História permite compreender o presente (A e B)</p> <p>A História desenvolve competências do pensamento complexo fundamentais para a atual época (B)</p> <p>A História ensina a identificar, contextualizar e a reconstituir uma narrativa (B)</p> <p>A História ensina a mobilizar conhecimentos e competências para transmitir um saber (B)</p>		
	3.4. Objetivos sociais da disciplina de História	<p>A História não é a ciência da Cidadania (A e B)</p> <p>A História-docência é multidisciplinar (A e B)</p> <p>A História estuda o Homem no tempo (A)</p> <p>A História desenvolve o pensamento crítico. (B)</p>		

