

**Nome:** Angelina Aguires

**E-mail:** [aguiaresa@gmail.com](mailto:aguiaresa@gmail.com)

**Instituição:** Universidade do Minho/ Universidade Katyavala Bwila

**Título da comunicação:** Progressão de ideias dos alunos do 11º ano em contexto angolano

### **Resumo**

A aplicabilidade da “aula oficina” na realidade angolana do ensino de História constitui uma experiência educativa inovadora. Trata-se de uma aula de características construtivistas que busca o conhecimento inerente à produção do raciocínio sobre os conteúdos da História, entre outros aspetos. A “aula oficina” realizada a partir da recolha de dados empíricos permite o questionamento respeitante ao processo de construção do pensamento histórico dos alunos e análise da progressão das ideias dos alunos em História, bem como, a perceção da estrutura disciplinar da História no contexto em foco.

Neste sentido, para aplicação dos princípios da investigação em Educação Histórica, utilizou-se como grupo alvo os alunos (15) do 2º ano do II ciclo da área de Ciências Económicas e Jurídicas, numa escola secundária em Benguela. Esta aplicação tinha como objetivo analisar a consistência das conclusões obtidas na 2ª etapa do estudo piloto, bem como revisar e refinar as ideias obtidas neste estudo, tendo em conta diferentes características dos alunos, em torno do pensamento histórico dos jovens angolanos. Utilizou-se, para o efeito, uma abordagem qualitativa com a aplicação de um inquérito por questionário aos alunos, no contexto da realização de uma “aula oficina” sob o tema “A Partilha da África”. Fez-se a pesquisa das produções dos alunos através da análise de conteúdo de natureza indutiva, tendo em conta a qualidade do pensamento dos alunos à luz da epistemologia da História (Lee, 2001) e do paradigma construtivista. Com os dados obtidos, criaram-se distintos níveis de progressão de ideias “que vão de um padrão de pensamento fragmentado, até uma compreensão de alguma forma histórica contextualizada” (Barca, 2001, p.41).

**Palavras-chave:** Pensamento histórico dos alunos, Aula construtivista, Educação Histórica em contexto angolano.

### **Introdução**

Este artigo refere-se a uma experiência realizada em contexto angolano com

intuito de analisar como os aprendentes do contexto em foco constroem o seu pensamento histórico, tendo em consideração que o construtivismo atribui ao sujeito a responsabilidade de construir o seu próprio conhecimento de modo ativo na interação com o meio circundante. Igualmente, entende-se a aprendizagem como um processo de atribuição de significados (Fosnot, 1999). Assim, o aluno além de construir o seu processo conhecimento atribui-lhe significados resultantes da sua experiência e relaciona os conhecimentos antigos com os novos.

Nesta linha, cabe ao professor conhecer as ideias prévias dos seus aprendentes, para, com mestria e cautela, poder facilitar o processo de aprendizagem. No entender de Ausubel, estas são as apresentações que o professor realiza para que aluno estabeleça relações apropriadas entre o conhecimento novo e o que já conhece. São “pontes cognitivas” para transitar de um conhecimento incorreto para um conhecimento mais elaborado. Os organizadores prévios visam mediar o ensino recetivo-significativo, uma postura que defende que a exposição organizada de conteúdos pode ser um instrumento eficaz para alcançar uma compreensão apropriada pelos alunos.

Em consonância, Carretero defende que é fundamental para o professor, não só conhecer as representações que os alunos possuem sobre o que lhes será ensinado, mas também analisar o processo de interação entre o conhecimento novo e o que já possuem. Desse modo, não é relevante o produto final que emite o aluno quanto ao processo que o leva a dar uma determinada resposta. Refere que geralmente os professores só consideram as respostas corretas dos alunos. De facto, estas são as utilizadas para atribuir uma qualificação em termos quantitativos. Porém, não se costuma considerar os erros, que são os que realmente nos informam como o aluno está a reelaborar o conhecimento que já possui, relacionando-o com a obtenção da nova informação. Em contraponto, Barca salienta que “se o professor quiser participar na educação para o desenvolvimento terá de se assumir como um «investigador social». Aprender a interpretar o mundo conceptual dos seus alunos, não para de imediato os classificar em certo/errado, completo/incompleto, mas para que esta sua compreensão o ajude a modificar positivamente a conceptualização dos alunos, tal como o construtivismo social propõe. Neste modelo, o aluno é efetivamente visto como um dos agentes do seu próprio conhecimento, as atividades da aula, diversificadas e intelectualmente desafiadoras, são realizadas por estes e os produtos daí resultantes são integrantes na avaliação” (Barca, 2004, p.131).

Neste quadro, a experiencia em sala de aula a que nos reportamos – “aula

oficina” (Barca, 2004) –, pode responder à necessidade que se coloca de dar voz aos sujeitos e entender os seus pontos de vista, sendo que a aprendizagem é construída pelos alunos. A aula realizou-se inserida na Unidade IV relativa à *Invasão e Partilha da África* e na Subunidade: V sobre a *Invasão efetiva da África*, durante 45 minutos. Privilegia-se nesta experiência, a utilização de “fontes icónicas”, geralmente pouco utilizadas no contexto em abordagem e, quando utilizadas, não há abertura de oportunidades para o confronto de ideias entre os interlocutores. No entanto, as fontes são importantes por permitirem imaginar o passado de forma “mais vivida” (Burke, 2004, p.17) [...] com a vantagem de que elas comunicam rápida e claramente os detalhes de um processo (p.101).

As ideias dos alunos sobre o tema em estudo foram interpretadas através da análise de conteúdo tendo em conta a qualidade do pensamento dos alunos à luz da epistemologia da História (Lee, 2001). Recorreu-se a uma abordagem de cariz qualitativo, inspirado na *Grounded Theory*. Os resultados obtidos da análise dão-nos conta de que operou-se uma progressão evidente e gradativa de ideias dos alunos que vão desde o estereótipo a conceitos mais elaborados.

### **Objetivos**

Para a experiência foram propostos os seguintes objetivos:

- Analisar a consistência das conclusões obtidas na terceira etapa da investigação (3º estudo piloto).
- Comparar os resultados obtidos na 2ª etapa do estudo piloto em relação à 3ª etapa do mesmo estudo, tendo em conta as características dos alunos.

### **Caracterização da amostra**

No conjunto da população a frequentar a Escola Secundária do II ciclo de Formação Geral em diferentes especialidades, selecionou-se a amostra participante que se focou na única turma de história do 11º ano, constituída por 41 alunos, e já caracterizada na etapa anterior. Desta amostra foram selecionados aleatoriamente 15 questionários para análise, ou seja, embora os 41 alunos tenham participado nas tarefas, consideraram-se apenas os dados dos quinze primeiros questionários entre os que foram recolhidos. De realçar que estes cuidados na amostragem não permitem considerar a possibilidade de generalização de resultados, pela exiguidade da amostra.

## **Técnicas de recolha de dados**

O nosso itinerário utilizou como técnicas de recolha de dados o inquérito por questionário aos alunos, por entrevista aos professores estagiários e a observação direta ou participante da experiência de aprendizagem.

## **Instrumentos**

A recolha de dados desenvolveu-se no âmbito duma experiência de “aula oficina”. Tendo em conta os conceitos a explorar (*A Partilha da África*), criou-se uma tarefa contendo uma questão orientadora, com o objetivo de recolher as ideias prévias dos alunos no momento inicial do processo de ensino e aprendizagem sobre a temática em foco. Para apoiar as atividades nos restantes momentos da aula oficina selecionaram-se distintas fontes no seu formato e estatuto, nomeadamente: textos escritos por professores da escola e de manuais portugueses, assim como vários materiais retirados da internet, uma pintura e uma caricatura sobre a colonização da África, como se apresentam em apêndice.

## **Procedimentos de implementação da aula oficina**

A experiência decorreu em três momentos diferentes. No primeiro momento, projetou-se a questão orientadora “Que razões motivaram a invasão e partilha da África?” com a intenção de recolher as ideias prévias dos alunos referente à “Partilha da África”. Realizou-se um debate entre os alunos e com a professora estagiária (durante 10 minutos) com o objetivo de, posteriormente, tentar perceber até que ponto as ideias expressas em debate correspondiam ao que tinham anteriormente escrito.

No segundo momento, foram apresentadas múltiplas fontes sobre “A Partilha da África”, projetadas por *Data show*, nomeadamente, a fonte 4<sup>1</sup> referente ao trabalho escravo e a fonte 5 sobre a ocupação efetiva da África<sup>2</sup> (ver anexo).

Desenvolveu-se o debate em grande grupo-turma (10 minutos) no decorrer do qual os alunos através do cruzamento das três fontes puderam fundamentar oralmente as

---

<sup>1</sup> <http://www.google.com/imgres?imgurl=https://sala19.files.wordpress.com/2012/04/engenho-de-acucar2.jpg&imgrefurl=https://sala19.wordpress.com/tag/trafico-de-escravos/&h=308&w=404&tbnid=gyy4tGK2VIoMpM:&docid=aNV44URXf3wqHM&ei=qv0IVtvjKseoamYkcAN&tbnid=isch&ved=0CFIQMyyhPME84yAFqFQoTCNvgl4WrmcgCFUFUGodaUwE2A>

<sup>2</sup> [https://www.google.com/imgres?imgurl=https://14minionuoua1981.files.wordpress.com/2013/05/rhodes-colossus-by-edward-linley-sambourne.png&imgrefurl=https://14minionuoua1981.wordpress.com/2013/05/15/conferencia-de-berlim-1884-1885/&docid=1Gn6Yn0WkQbDGM&tbnid=L1y\\_9XWUe8Cf\\_M:&w=463&h=600&ved=0CAIQxiBqFQoTCOiLj7nfjMgCFQG9Ggod4ZgN0Q&iact=c&ictx=1](https://www.google.com/imgres?imgurl=https://14minionuoua1981.files.wordpress.com/2013/05/rhodes-colossus-by-edward-linley-sambourne.png&imgrefurl=https://14minionuoua1981.wordpress.com/2013/05/15/conferencia-de-berlim-1884-1885/&docid=1Gn6Yn0WkQbDGM&tbnid=L1y_9XWUe8Cf_M:&w=463&h=600&ved=0CAIQxiBqFQoTCOiLj7nfjMgCFQG9Ggod4ZgN0Q&iact=c&ictx=1)

suas ideias e confrontar os seus pontos de vista com base nas fontes analisadas.

No terceiro momento, o professor estagiário solicitou aos alunos que redigissem as conclusões que retiraram sobre a questão da partilha da África, como um momento de metacognição (25 minutos). Por último, o professor estagiário fez os esclarecimentos finais sobre o conteúdo: explicou os principais conceitos e termos abordados ao longo da aula, e apresentou a conclusão da mesma.

### **Análise de dados**

Após aplicação da aula oficina na qual se recolheram elementos fundamentais para procurar respostas às questões de investigação, procedeu-se à análise de dados. Estes foram obtidos, em relação aos alunos, nas suas respostas respeitantes à terceira questão de investigação.

À semelhança da etapa anterior servimo-nos de métodos de análise de conteúdo das respostas dadas pelos alunos às questões colocadas. Utilizou-se sobretudo uma análise indutiva dos dados, inspirada na *Grounded Theory*.

Solicitava-se aos alunos (em grupos de 4 e 5 elementos) que manifestassem “que mensagens as duas fontes projetadas no quadro lhes transmitiam” (fontes 4 e 5), anotando no papel e respondendo oralmente. Apresenta-se no quadro 1 a análise indutiva às respostas dos alunos nas tarefas de interpretação das fontes iconográficas.

Pretendia-se com este exercício observar até que ponto o conteúdo havia sido compreendido, dado que a metodologia utilizada não é frequente em contexto angolano. Diante das questões colocadas emergiram das respostas dos alunos as seguintes categorias de ideias substantivas:

- 1. Tráfico de escravos:** respostas de alunos que revelam que os seres humanos eram negociados nos mercados como qualquer outra mercadoria.
- 2. Países partilhados e seus invasores:** respostas de alunos que salientam a repartição dos bens ou heranças africanas por parte das potências europeias.
- 3. Exploração estrangeira:** respostas de alunos que identificam na sua narrativa a exploração estrangeira como uma das razões para a partilha da África.

O quadro 1 apresenta exemplos de respostas relativos às diversas categorias substantivas.

<b>Categorias</b>	<b>Exemplos</b>
<b>Tráfico de escravos</b>	<p>A 4 mostra que os homens já não eram escravos, mas sim contratados que trabalhavam por contrato num período de tempo e tinham recompensas e estes por sua vez trabalhavam na colheita de cana-de-açúcar.</p> <p>Na fonte 5 pode interpretar que a Inglaterra era o centro de todos os países, ou seja todos países giravam em torno da Inglaterra.</p>
<b>Países partilhados e seus invasores</b>	<p>A fonte 4 representa a escravatura (mão-de-obra barata) alguns homens, gado bovino, no celeiro.</p> <p>A fonte 5 representa a partilha ou divisão dos países africanos.</p>
<b>Exploração estrangeira</b>	<p>A 4 representa os escravos a fazerem trabalhos como mão -de - obra barata nas colónias de exploração.</p> <p>A 5 representa a divisão dos países que eram explorados.</p>

**Quadro 1. Categorias e exemplos de respostas ao cruzamento de fontes.**

As respostas substantivas às fontes anteriormente apresentadas revelam características muito específicas, conforme mostra a tabela 2. A maior parte das respostas sobre as fontes incidiram na categoria “Tráfico de escravos” e na categoria “Países partilhados e seus invasores”, ambos correspondentes a 40% das respostas; 2 respostas, correspondentes a 20%, situaram-se a nível da categoria “Exploração estrangeira”.

Verifica-se nesta etapa algumas mudanças conceptuais ao nível substantivo, embora alguns alunos confundam o período respeitante ao Tráfico de Escravos com o período da Colonização, à semelhança dos resultados obtidos no primeiro momento da aula nesta etapa do estudo. Porém, as ideias dos alunos são restritas aos detalhes observáveis das fontes. Não se observa a mobilização dos seus *insights*, para interpretar as fontes apresentadas.

<b>Categoria</b>	<b>Frequência</b>	<b>Percentagem</b>
<b>Tráfico de escravos</b>	6	40,0
<b>Países partilhados...</b>	6	40,0
<b>Exploração estrangeira</b>	3	20,0
<b>Total</b>	15	100,0

**Tabela 2. Frequências de ideias ao cruzamento de fontes.**

As categorias que emergiram neste segundo momento também são semelhantes

às da etapa anterior. Constata-se a diluição das seguintes categorias: “Não compreendeu”, “Incoerência”, “Com/sem legendas”, “Direções em que se dirigiu a partilha da África”, “Cronologia” e “Várias razões”. Neste momento pode-se constatar a progressão de ideias dos alunos em relação às fontes interpretadas, conforme o quadro 3 referente à comparação entre o segundo momento da 2ª etapa do estudo piloto e da 3ª etapa do mesmo estudo.

Por outro lado, constata-se uma síntese coesa dos conhecimentos. A dispersão de ideias observadas no segundo momento, não se observa na 3ª etapa do estudo piloto. Pode-se conceber um quadro conceptual coerente das ideias. Realçar que este aspeto é tão notório que inclusive a categoria “Várias razões” foi diluída.

2ª etapa do estudo piloto	3ª etapa do estudo piloto
<p>Não compreendeu Incoerência Com/Sem legendas Direções (...) partilha da África Exploração estrangeira Cronologia Várias razões</p>	<p>1. Tráfico de escravos 2. Países partilhados e seus invasores 3. Exploração estrangeira</p>

**Quadro 3. Comparação entre o 2º momento da 2ª e 3ª etapa do estudo piloto**

As ideias contidas nas respostas dos alunos nesta 3ª etapa do estudo piloto, levam-nos a questionar como se processa a compreensão histórica dos alunos. Embora a compreensão histórica não decorra apenas da utilização das distintas fontes, pode-se constatar a ausência de habilidades de interpretação de fontes. Só os aspetos evidentes nas imagens foram comunicados nas respostas dos alunos. Com as mudanças observadas fruto da dinâmica social, a divulgação de imagens é abundante, sendo que a escola pode aproveitá-la em seu benefício, pois as fontes, podem contribuir para a compreensão e leitura não só dos textos, mas também para a construção consciente do conhecimento histórico. Para tal, o professor deve ser estimulado a interessar-se pela leitura das múltiplas fontes ao seu alcance, em função dos recursos disponíveis para que a atividade seja executada adequadamente. A realização de atividades em torno da interpretação de imagens é fundamental, visto que as fontes iconográficas estimulam os alunos e os professores a desvendarem o passado, bem como a produzir diferentes significados e sentidos na

compreensão do seu mundo social, de forma que a progressão de ideias dos alunos alcance a forma sofisticada.

A interpretação é a operação metódica que relaciona as informações asseguradas pela crítica das fontes sobre o passado humano. Ela articula pontos de vistas teóricos ao passado, nas quais o passado se reveste do caráter histórico, com a informação das manifestações empíricas, através das quais se pode perceber o passado (Rüsen, 2010). Outrossim, as fontes permitem imaginar o passado de forma mais vivida. A sua utilidade em diferentes épocas como canal de transmissão de informações, “permite-lhes testemunhar antigas formas de religião, conhecimento, crença, deleites, mesmo textos também ofereçam indícios valiosos” (p.17), as imagens são os condutores apropriados para a representação social das culturas passadas, entre outros aspetos (Burke, 2004), logo, a necessidade de ser aplicada de modo sistemático e criteriosamente no processo de ensino e aprendizagem.

### **Conclusões provisórias**

O estudo ora apresentado, no qual se realizou um processo de comparação entre o primeiro momento da 1ª etapa do estudo piloto e o segundo momento do mesmo estudo, permitiu compreender que emergiram ideias de alunos aproximadas a conceitos substantivos e a conceitos de segunda ordem, respetivamente.

Frequentemente os alunos comparam as imagens em função do que têm ou não, sem considerar detalhes subentendidas na fonte.

Constatou-se uma participação ativa dos aprendentes na discussão oral, porém não registaram no papel as ideias que avançaram ao longo das discussões em sala de aula. Tal situação confirma as limitações dos estudos que se baseiam apenas em testes de “papel e lápis”, particularmente nos processos de cognição histórica, entre outros estudos.

Recomenda-se aos professores a necessidade de conhecer as ideias prévias dos seus alunos e, concomitantemente, deve realizar tarefas concretas que instiguem o aluno realizar inferências a partir de um conjunto de diferentes fontes (desde as tradicionais escritas às iconográficas), para que se alcance um processo de ensino e aprendizagem em que o professor desempenhe o papel de mediador e os alunos construam, com alguma autonomia, o seu conhecimento, de forma consentânea com os princípios da cognição histórica.



## Referências

- Barca, I. (2000). *O pensamento histórico dos jovens: ideias dos adolescentes acerca da provisoriedade da explicação histórica*. Braga: CEEP, Universidade de Minho.
- Barca, I. (2004). Aula oficina: Do Projeto à Avaliação. In I. Barca (org.), *Para uma educação histórica de qualidade* (pp. 55 – 74). Braga: CEEP, Universidade do Minho.
- Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo*. Lisboa, Edições 70.
- Barton, K. (2004). Qual a utilidade da História para as crianças? Contributos do ensino de História para a cidadania. In I. Barca (Org.), *Para uma Educação Histórica de qualidade. Atas das Quartas Jornadas Internacionais de Educação Histórica* (pp. 11-28). Braga: CIEEd, Universidade do Minho.
- BURKE, P. (2004). *Testemunha ocular: história e imagem*. Tradução de Vera Maria Xavier dos Santos. Bauru: SP/EDUSC.
- Bogdan, R. (1994). *O contínuo participante/ Observador*. In investigação qualitativa em educação. Porto: Porto Editora.
- Chapman, A. (2006). Asses, archers and assumptions: strategies for improving thinking skills in history in years 9 to 13. *Teaching History*, 123, 6-13.
- Delgado, J. (1994). *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*. Madrid, Sínteses.
- Fosnot, C. (1999). *Construtivismo e Educação. Teoria, Perspetivas e Práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Lee, P. (2001). *Progressão da compreensão dos alunos em História* (pp 13-27). In Barca, I. (org.), *Perspetivas em Educação Histórica*. Braga: CEEP, Universidade do Minho.
- Rüsen, J. (2010). *Reconstrução do passado*. Brasília: Editora Universidade de Brasília.

## Agradecimentos

Agradeço à Doutora Maria Helena Pinto pelas contribuições e correções ao artigo.

## Anexos



Fonte 4. Trabalho escravo 1



Fonte 5. A partilha da África