

39

Revista Portuguesa de História

Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra
Instituto de História Económica e Social
Coimbra 07

Didáctica e preocupações dos professores*

OLGA MAGALHÃES
Universidade de Évora/CIDEHUS

O valor particular da investigação em educação é que ela ajudará os educadores a desenvolverem o conhecimento de base sólido que caracteriza outras profissões e disciplinas; um conhecimento que garantirá à educação a maturidade e o sentido de progresso que agora lhe parece faltar.

Cohen & Manion (1994). p. 40

Uma das questões que se tem colocado, em termos de investigação em educação, consiste em procurar conhecer as preocupações que os professores de História evidenciam face ao ensino da sua disciplina. Tendo em mente essa interrogação, procurou-se conhecer tais preocupações e perceber se aspectos concretos do percurso pessoal e profissional dos professores afectariam as suas preocupações.

A amostra de professores que integrou este estudo foi constituída por 96 professores de História, distribuídos 56 escolas do ensino básico e secundário,

* O presente texto integra dados da dissertação de doutoramento, apresentada à Universidade de Évora, em Junho de 2001.

tendo em conta um universo que integrava todos os professores de História do 3º ciclo do ensino básico e do ensino secundário, em exercício de funções no ano lectivo de 1998/99 nas escolas públicas da área geográfica da Direcção Regional de Educação do Alentejo, ou seja, 290 professores, distribuídos por 83 escolas.

Numa brevíssima caracterização destes 96 professores constatou-se que a amostra era constituída por 65,5% de mulheres e 34,5% de homens, cujas idades se situavam, em média, nos 36 anos, embora as mulheres fossem significativamente mais novas (média 39,4 anos). A maioria dos professores concluíra os seus estudos a partir da segunda metade dos anos 80 do século XX e apenas 2,1% os terminara antes de 1974¹. Importa ainda salientar que somente 4,2% destes professores completou os seus estudos no período entre 1975 e 1979, época durante a qual os planos de estudos das licenciaturas em História sofreram grandes alterações e instabilidade curricular. Como seria de esperar, a actividade profissional destes professores iniciara-se, na maior parte dos casos, entre a segunda metade dos anos 80 e a primeira metade dos anos 90 do século passado. Responderam neste estudo professores formados em todas as instituições de ensino superior público onde são leccionados cursos de História, com excepção da Universidade do Minho, e ainda 10 licenciados por Universidades privadas e um licenciado em Economia pelo Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas. Dado o âmbito geográfico do estudo, não é de estranhar que cerca de 51% dos professores tivessem realizado a sua formação inicial na Universidade de Évora.

Também quanto à modalidade de aquisição de habilitação profissional se constatou que a amostra de professores cobria quase todas as possibilidades com particular relevo para o estágio integrado das licenciaturas em ensino (52,1%).

Do ponto de vista da situação profissional, foi possível apurar que a maior parte das respostas (48,9%) eram provenientes de professores que pertenciam ao quadro das respectivas escolas, ou seja, de pessoas com estabilidade profissional assegurada. A estas, poder-se-ia talvez somar os 18,8% de respostas de professores dos quadros de zona pedagógica. Cerca de um terço dos professores (33,3%) tinha entre 10 e 14 anos de experiência docente e apenas 5,2% tinha mais de 24 anos de exercício da profissão, o que estava em sintonia

¹ Como é do conhecimento geral, o 25 de Abril de 1974 introduziu grandes alterações no ensino superior em geral, e nas licenciaturas em História em particular, dada a natureza da historiografia e do discurso histórico “oficial” do Estado Novo. Por esta razão, se sublinha a percentagem diminuta de respondentes licenciados antes desta data.

quer com os dados relativos às suas idades, quer com os referentes aos anos de conclusão dos respectivos cursos. Por outro lado, os dados parecem apontar para a necessidade, no grupo de docência de História, de um mínimo de 10 anos de serviço para aceder aos quadros de escola e, conseqüentemente, a uma efectiva estabilidade profissional. Do ponto de vista político, estes professores posicionavam-se entre a esquerda e o centro, sendo o centro esquerda o posicionamento maioritariamente indicado (72,7%).

Para a recolha de dados foi utilizado um questionário fechado, de 30 frases sobre o ensino da História², apreciados com recurso a uma escala de 5 pontos de tipo Lickert, em que 1 significava “discordo totalmente” e o 5 “concordo totalmente”. As frases propostas resultaram fundamentalmente da observação continuada de aulas de História e da pesquisa na literatura, constituindo um conjunto de práticas habituais dos professores.

Talvez por esse facto, as 30 afirmações consideradas foram genericamente bem aceites pelos professores, obtendo pontuações de resposta iguais ou superiores a 4, o que significa concordância, por vezes total. No entanto, algumas afirmações obtiveram médias inferiores a 3, o que se poderá explicar por eventuais conotações com práticas tidas como menos correctas.

O tratamento dos dados obtidos foi realizado com recurso ao programa SPSS (Statistical Package for Social Sciences). A análise da matriz de correlações indicou ser possível realizar uma análise de componentes principais, com rotação *Varimax*. De acordo com o teste gráfico e com os vários ensaios realizados, concluiu-se que a solução mais adequada era a que resultava de uma estrutura de seis factores, que explicava 48,9% da variância total. Acrescia também que este número de factores não se afastava demasiado das indicações de Tabachnick & Fidell (1996, p. 672) que, neste caso concreto, apontariam para entre 6 e 10 factores a reter. Esta solução permitia ainda uma melhor análise e interpretação dos resultados obtidos (cf. Everitt, 1996; Pestana & Gageiro, 1998; Rego, 1999; Tabachnick & Fidell, 1996).

Obteve-se assim uma estrutura factorial simples e que pode ser considerada coerente, com cada um dos *itens* a saturar apenas um factor, excepto o *item* EH20, que saturava os factores 1 e 6, pelo que foi contabilizado em ambos (Diniz & Almeida, 1997). Deve ainda referir-se que as correlações negativas patenteadas pelos itens EH19, EH25 e EH28 contribuíram para dar coerência aos factores em que estavam presentes.

² As 30 frases seleccionadas são apresentadas no final do texto, em anexo.

Passemos então à análise e caracterização de cada um dos factores identificados. O factor 1, que explicava 11,4% da variância total, associava oito afirmações relacionadas com uma prática docente preocupada com o envolvimento dos alunos no desempenho de tarefas específicas da História (EH10, EH11, EH12, EH17, EH18, EH20, EH28 e H29). O peso com que cada *item* saturava o factor pode ser considerado muito bom ou bom. Deve ainda sublinhar-se que a correlação negativa, apresentada pelo *item* EH28 (*evitar a referência a datas e personagens concretas*), reforçava a consistência do factor, já que sendo ele próprio negativo, passava a poder ser lido positivamente, integrando-se perfeitamente no conjunto das restantes afirmações. O *item* EH20 (*promover o domínio do vocabulário específico da História*) saturava este factor e igualmente o factor 6.

O factor 2, responsável por 9,6% da variância total, agrupava os sete *itens* que poderiam ser associados a preocupações com a aproximação dos conhecimentos históricos às vivências dos alunos, utilizando o que é conhecido pelos alunos para a construção do conhecimento, como partir da História local ou relacionar a matéria com temas já estudados (EH5, EH6, EH7, EH16, EH22 e EH30). Também aqui o factor era saturado por *itens* com pesos bons ou muito bons.

No factor 3, responsável por 7,7% da variância total, encontravam-se cinco afirmações que indiciavam uma prática profissional em que o professor assume preocupações com a neutralidade, a visão global da História e o trabalho com fontes (EH1, EH2, EH8, EH9 e EH27). Os *itens* que saturavam o factor apresentavam pesos bons, excepto a afirmação EH8, cujo peso era apenas razoável.

O factor 4, que explicava 7,3% da variância total, integrava cinco *itens*, indiciadores de uma visão do ensino da História de tipo tradicional e positivista (EH13, EH14, EH19, EH24 e EH25). Refira-se que os *itens* com correlação negativa (EH19 – *aproveitar os conhecimentos dos alunos* e EH25 – *evitar expor a matéria*), davam mais consistência a esta visão tradicional do ensino, em que o professor expõe a matéria factual, como verdade e como se terá passado, não atendendo a eventuais conhecimentos dos alunos e assumindo-se como figura central da aula. O peso dos *itens* que saturavam o factor oscilava entre o excelente e o razoável.

O factor 5, que respondia por 6,6% da variância total, associava três *itens*, relativos à necessidade de provocar o debate entre os alunos e à importância de apresentar vários pontos de vista (EH3, EH4 e EH23), o que indiciaria a vontade de uma eventual promoção de atitudes não dogmáticas e de questionamento entre os alunos. O factor era saturado por dois *itens* com peso excelente e um outro com peso pobre.

O factor 6, responsável por 6,4% da variância total, por sua vez, integrava três afirmações que poderiam ser considerados como denunciadoras de preocupações

com o domínio, por parte dos alunos, de instrumentos de compreensão global, como o vocabulário específico da História ou o estudo das estruturas (EH20, EH21 e EH26). Os referidos *itens* saturavam o factor com pesos entre o excelente e o razoável.

Tendo em conta as características dos itens integrados em cada um dos seis factores resultantes da análise de componentes principais, considerou-se que eles revelavam conjuntos de preocupações dos professores e, por essa razão, optou-se pelas seguintes designações: factor 1 – preocupações com as *competências* (dos alunos); factor 2 – preocupações com as *vivências e contextos* (dos alunos); factor 3 – preocupações com a *neutralidade*; factor 4 – preocupações de tipo *tradicionalista*; factor 5 – preocupações com a *cidadania*; e factor 6 – preocupações *instrumentais*³.

Dado que nesta escala o número de *itens* em cada factor era desigual, para analisar o comportamento de cada factor relativamente às variáveis definidas como de percurso, realizou-se a sua standardização através da soma das pontuações atribuídas por cada professor em cada um dos factores, aplicando uma fórmula⁴ e obtendo pois resultados numa escala de zero a cem. A afirmação EH20, que saturava os factores 1 e 6, foi contabilizada na soma de ambos os factores (Diniz & Almeida, 1997). A Figura 1⁵ revela as médias dessas pontuações em cada um dos factores.

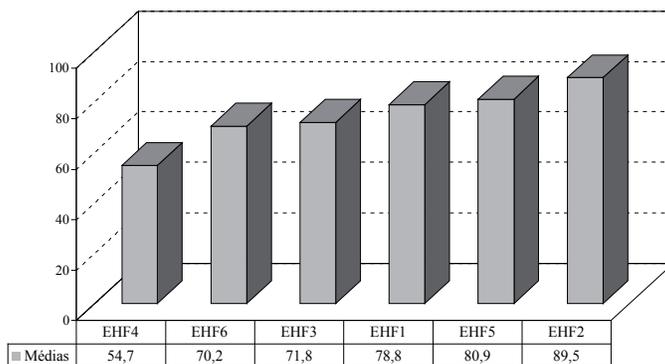


Figura 1 – Média das pontuações em cada factor.

³ Na sequência do texto utilizar-se-ão apenas as designações mais reduzidas.

⁴ Para obter valores comparáveis, independentemente do número de citações em cada factor, utilizou-se a seguinte fórmula $\frac{\text{soma das pontuações em cada uma das variáveis} - \text{mínimo}}{\text{máximo possível} - \text{mínimo possível}} \times 100$, o que permitiu

obter todas as pontuações numa escala de zero a cem.

⁵ Para dar mais relevo às diferenças de médias, optou-se por apresentar o gráfico com os resultados ordenados por ordem crescente das pontuações de cada factor.

Como se pode verificar, a generalidade dos factores evidenciava médias razoavelmente elevadas, à excepção do factor 4 (tradicionalista), que era justamente aquele que associava *itens* conotados com um ensino da História de tipo “tradicional”. Esta média relativamente baixa poderá, eventualmente, ser explicada pelo facto de as afirmações integradas neste factor (EH13, EH14, EH19 (esta de sinal negativo), EH24 e EH25 (também de sinal negativo) serem as mais explícitas relativamente a práticas que têm sido repetidamente criticadas, por não atenderem às características e especificidades dos alunos e do meio, tendo portanto este factor alguma carga de indesejabilidade social⁶.

Por sua vez, o factor 2 (vivências e contextos), que incluía referências a práticas muitas vezes citadas como geradoras de maior motivação dos alunos para as matérias e como convenientes para a promoção do seu desenvolvimento (EH5, EH6, EH7, EH15, EH16, EH22, EH30), surgia com uma média muitíssimo elevada, o que poderá ser eventualmente explicado por uma desejabilidade social e educacional, isto é, exactamente o contrário do que se passava relativamente ao factor 4.

A análise das correlações entre as médias dos seis factores evidenciou algumas relações importantes. Assim, verificou-se a existência de correlações estatisticamente significativas, de sinal positivo, entre o factor 1 (*competências*) e os factor 2 (*vivências e contextos*), factor 3 (*neutralidade*) e factor 6 (*instrumental*). O sentido destes factores apontava para concepções do ensino da História assentes no trabalho com fontes e na actividade dos alunos, bem como para a promoção de hábitos de debate e tolerância, pelo que estas correlações pareciam fazer todo o sentido, indiciando consistência das respostas dos professores. O facto de também se verificar uma correlação estatisticamente significativa entre o factor 1 (*competências*) e o factor 4 (*tradicionalista*), suscitou alguma perplexidade, uma vez que pareciam incompatíveis, tendo em conta que o factor 4 surgia associado a uma concepção bastante tradicional do ensino da História e o factor 1 associado à promoção de aprendizagens dos alunos. No entanto, uma análise mais detalhada dos *itens* que integravam cada um dos factores revelou não existir uma incompatibilidade efectiva entre os factores, já que o factor 1 remetia fundamentalmente para competências que podem ser desenvolvidas em diferentes tipos de aulas.

⁶ Esta indesejabilidade social pode mesmo ser aqui lida como uma indesejabilidade educacional, isto é, referir-se a práticas reiteradamente consideradas inadequadas pela generalidade dos professores e pela literatura educacional.

Deve ainda salientar-se que o factor 5 (*cidadania*), que integrava a necessidade de apresentar diferentes versões dos acontecimentos ou matérias, não apresentou qualquer relação com outro factor, o que poderá eventualmente significar que este factor tinha uma existência independente de outras preocupações com o ensino da História. Considerando que, pelo menos teoricamente, a educação para a cidadania é um conteúdo transversal que pode, e deve, perpassar todas as disciplinas escolares, parece fazer todo o sentido o “isolamento” deste factor. Dir-se-ia que, pelo menos aparentemente, os professores que participaram neste estudo sublinharam a sua preocupação (recorde-se que a média do factor era de 80,9) relativamente a esta questão, não estabelecendo, no entanto, nenhuma relação particular com quaisquer outras preocupações, eventualmente devido à própria transversalidade do conceito.

Também em relação ao ensino da História, importava explorar a possível influência dos aspectos do percurso pessoal e profissional dos docentes sobre estes factores. Constatou-se que, nesta escala, o *sexo* dos respondentes influenciava as suas escolhas relativamente a alguns factores: de facto, embora as médias das respostas dos docentes fossem genericamente elevadas (excepto no factor 4), as professoras pareciam ser, em média, mais sensíveis ao trabalho na sala de aula, à motivação dos alunos (*factor 2 – vivências e contextos*; média = 91,3) e à necessidade de uma atitude neutra (*factor 3 – neutralidade*; média = 74,6) do que os professores (média, respectivamente, de 86,2 e de 66,7), sendo esta diferença estatisticamente significativa.

Esta posição invertia-se no que se referia a confrontar os alunos com visões contraditórias ou divergentes das matérias (*factor 5 – cidadania*), com os homens a serem mais favoráveis (média = 87,1) do que as mulheres (média = 77,6), sendo esta diferença estatisticamente significativa. A Figura 2 ilustra essa diferença:

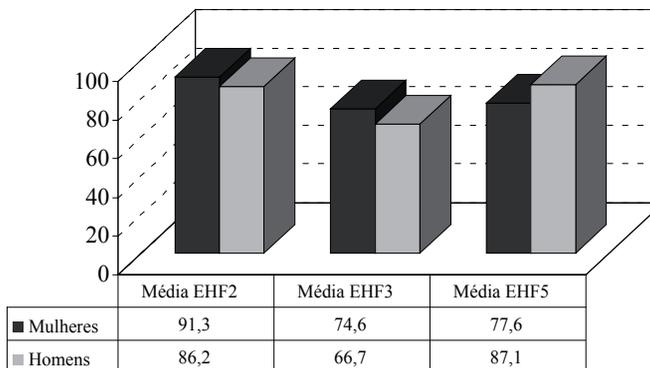


Figura 2 – Média das respostas aos factores vivências e contextos (2), neutralidade (3) e cidadania (5), por sexo

A *idade* dos professores parecia não ter qualquer influência na forma como encaravam o ensino da história, excepto no que se referia às preocupações com a cidadania (*factor 5*). De facto, constatou-se que, relativamente a este aspecto, se registava uma diferença estatisticamente significativa entre as apreciações feitas pelos docentes, de acordo com as suas idades. Uma análise mais detalhada dos resultados (comparações múltiplas, com correcção de Bonferroni) revelou que os professores com idade superior a 54 anos manifestavam uma preocupação menor do que todos os outros professores por estas questões (média = 54,2), sendo as diferenças estatisticamente significativas entre este grupo etário e o dos professores com menos de 25 anos.

Refira-se ainda que os docentes mais jovens se destacavam por aderirem muitíssimo mais que todos os outros a esta preocupação (a sua média era de 94,4, enquanto que a média geral se situava em 80,7). A Figura 3 espelha de forma gráfica estas diferenças:

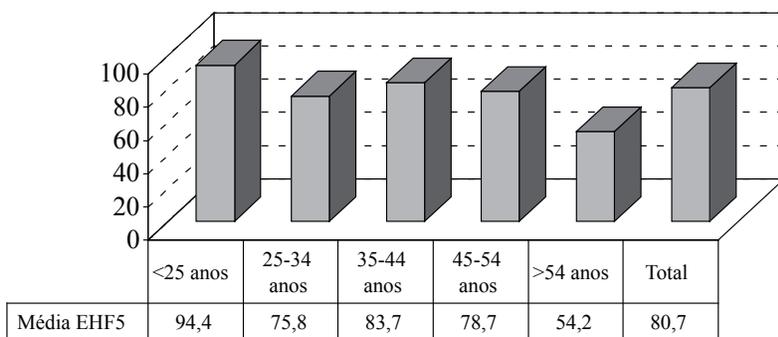


Figura 3 – Média das respostas no factor cidadania (5), segundo as idades (agrupadas)

O *ano de conclusão da formação inicial* destes professores parecia igualmente influenciar as suas concepções, nomeadamente no que dizia respeito a esta mesma questão (*factor 5 – cidadania*). Verificou-se que existiam diferenças estatisticamente significativas relativamente a este factor. O recurso aos testes de comparações múltiplas não permitiu situar estas diferenças, pelo que foi necessário analisar com detalhe as médias apresentadas por cada grupo. Apurou-se assim que estas diferenças se encontravam fundamentalmente entre os docentes licenciados antes de 1974 (média = 54,2) e os restantes professores. As diferenças entre estes professores e os licenciados em 1995/99 eram mesmo as mais acentuadas, muito perto da significância estatística. Tal como acontecera tendo em conta os grupos etários, os professores licenciados antes de

1974, que eram simultaneamente os mais velhos, eram os que mais rejeitavam a apresentação de versões contraditórias das matérias, o que se revelava consistente. A Figura 4 dá uma imagem destas divergências:

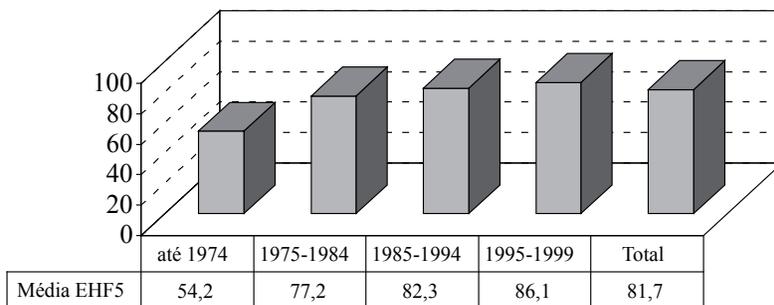


Figura 4 – Média das respostas do factor cidadania (5), segundo o ano de conclusão do curso

O estudo dos resultados relativos ao *ano de início da actividade docente*, revelou que apenas o factor 6 (*preocupações instrumentais*) sentia a sua influência, indicando os testes de comparações múltiplas que os professores que tinham começado há menos tempo a sua prática profissional (entre 1995 e 1998) eram aqueles que manifestavam menor preocupação relativamente aos aspectos instrumentais (média = 60,2) e que esta diferença era estatisticamente significativa relativamente aos professores que iniciaram a sua actividade entre 1975 e 1984, cuja média era de 76,3, tal como se pode verificar pela Figura 5:

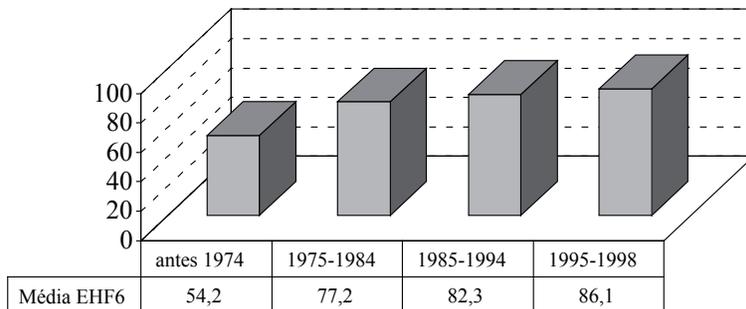


Figura 5 – Média das respostas do factor preocupações instrumentais (6), segundo os anos de início de actividade

Já no que se refere à *situação profissional* destes professores, foi possível apurar que também estas preocupações instrumentais (factor 6) desencadeavam divergências significativas. Constatou-se que essas diferenças eram estatisticamente significativas entre os estagiários e todos os restantes professores, exceptuando os docentes contratados com habilitação própria. Recorde-se que tanto os estagiários como os contratados com habilitação própria eram aqueles que não tinham ou estavam ainda no início da sua formação profissional, o que poderá explicar esta proximidade de concepções.

Além disso, os estagiários ostentavam uma média significativamente mais baixa (44,4) do que todos os outros, sendo esta diferença estatisticamente significativa relativamente aos contratados profissionalizados, aos docentes dos quadros de zona e, finalmente, aos professores dos quadros de escola. Talvez esta situação possa resultar do facto de os professores com maior estabilidade profissional poderem ter uma eventual maior percepção das implicações do domínio de algumas ferramentas básicas.

Ainda tendo em conta a *situação profissional*, foi possível verificar a existência de diferenças significativas em torno das preocupações com a *neutralidade* (factor 3), invertendo-se aqui as posições dos professores, com os estagiários a manifestarem maior adesão a esta ideia (média = 85) do que todos os outros professores (média geral = 71,8).

Importa igualmente referir que as preocupações relativamente ao factor 1 (*competências*) também pareciam ser influenciadas pela situação profissional dos docentes, embora as diferenças encontradas não chegassem a atingir significância estatíst. Apesar disso, é de realçar que eram novamente os estagiários que manifestavam uma menor preocupação (média = 70,8). A diversidade destas opiniões é realçada pela Figura 6.

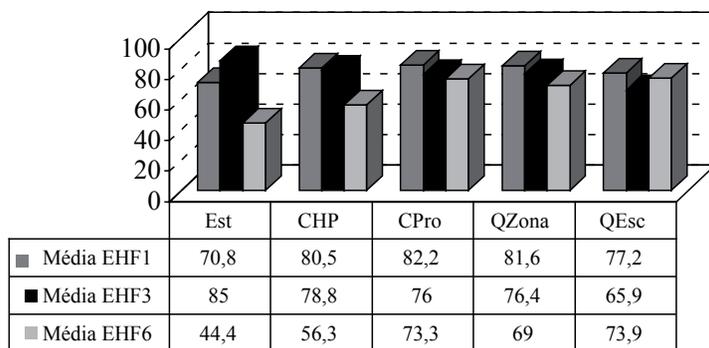


Figura 6 – Média das respostas dos factores competências (1), neutralidade (3) e instrumentais (6), segundo a situação profissional.

Contraditoriamente, a *experiência profissional* parecia não ter qualquer efeito sobre as concepções dos docentes, já que não foram encontradas quaisquer diferenças significativas entre as apreciações feitas e os anos de serviço dos professores. Este resultado assume particular interesse, dado que as discordâncias anteriormente analisadas permitiriam colocar a hipótese de que o tempo de exercício da profissão poderia ser significativo, isto é, poderia constituir fonte de divergências, o que não veio a acontecer.

No entanto, tal poderá eventualmente ser compreendido pelo facto de as diferenças encontradas relativamente à situação profissional se deverem fundamentalmente aos professores estagiários que, na análise da experiência profissional, foram incluídos no grupo dos docentes com menos de 5 anos de serviço e, portanto, perderam especificidade.

Tendo em conta a *habilitação académica* dos professores⁷, constatou-se a existência de diferenças significativas relativamente às preocupações com as competências dos alunos (factor 1) e às preocupações instrumentais (factor 6). Relativamente às primeiras, apenas foi possível apurar que os estagiários eram quem menos manifestava este tipo de preocupações com as competências (média = 70,8; média geral = 78,8). Relativamente às competências instrumentais eram novamente os estagiários a atribuírem-lhes significativamente menos importância do que os outros professores. Os testes de comparações múltiplas permitiram situar essas diferenças entre estagiários e licenciados e entre estagiários e mestres como se poderá visualizar pela Figura 7:

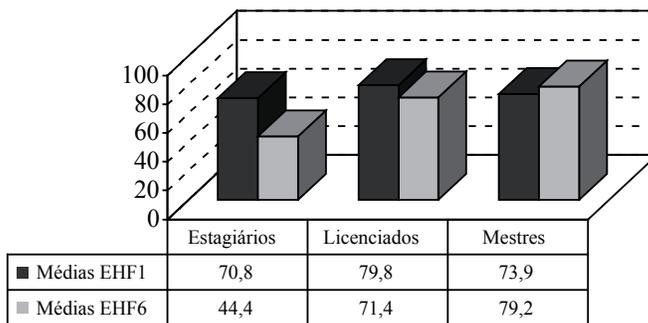


Figura 7 – Média das respostas do factor preocupações instrumentais (6), segundo a habilitação académica

⁷ Consideraram-se apenas três categorias na habilitação académica – estagiários, licenciados e mestres – tendo-se integrado os dois professores não licenciados em História na categoria de licenciados, uma vez que, tendo outras licenciaturas, eram profissionalizados e portanto não faria sentido, no caso das concepções de ensino, distingui-los dos restantes licenciados.

A *modalidade de estágio* realizada trouxe novamente à luz divergências em torno da questão da cidadania (factor 5), em relação à qual se verificou existirem diferenças significativas. Não foi possível apurar onde residia esta diferença global, embora a observação das médias de cada grupo tornasse patente que os professores que mais aderiam a esta preocupação eram os que tinham realizado o estágio integrado, no âmbito das licenciaturas em ensino (média = 84,7), seguidos de muito perto pelos docentes com estágio dos ramos educacionais das Faculdades de Letras (média = 83,3).

Por sua vez, os professores sem estágio (média = 50) e os que realizaram estágio e exame de estado (média = 58,3) atribuíam comparativamente menos importância ao factor dos todos os restantes (média geral = 80,9), o que talvez possa ser explicado, no primeiro caso, pelo facto de não terem ainda realizado qualquer formação pedagógica e, no segundo caso, por esses professores serem também os que tinham realizado o estágio há mais anos, numa época em que esse tipo de preocupações não era considerado. A Figura 8 poderá ajudar a tornar mais distintas estas diferenças.

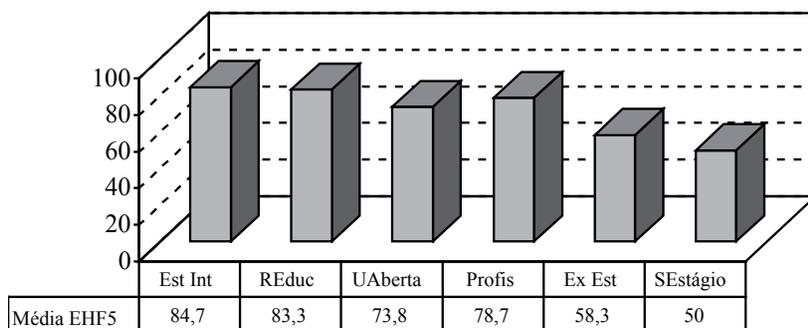


Figura 8 – Média das respostas ao factor cidadania (5), segundo o tipo de estágio

Já o *ano de conclusão do estágio*, independentemente da modalidade realizada, gerou diferenças estatisticamente significativas nas apreciações que os professores fizeram das concepções de ensino da História representadas pelos factores 3 (*neutralidade*) e 5 (*cidadania*).

No entanto, a análise das médias respectivas, sugeria que, relativamente às preocupações com a *neutralidade* (factor 3), a distinção proviria fundamentalmente do professor que tinha realizado o estágio antes de 1974 (média = 55) que discordava mais desta concepção do que os restantes professores, especialmente daqueles que tinham concluído a formação profissional entre 1995 e 1999 (média = 79,8).

A mesma situação parecia repetir-se relativamente às preocupações com a *cidadania* (factor 5), embora neste caso fossem os docentes profissionalizados entre 1975 e 1984 quem menos manifestava esta preocupação (média = 64,6) e os professores que tinham adquirido a sua habilitação profissional há menos tempo quem mais a evidenciava (média = 88), como a Figura 9 ilustra:

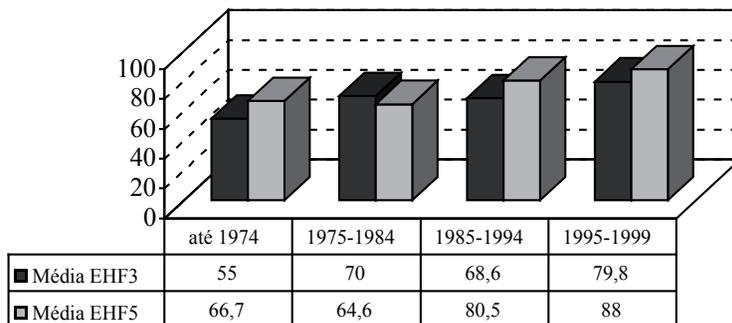


Figura 9 – Média das respostas aos factores 3 e 5, segundo o ano de conclusão do estágio

Tendo em conta que se estava a apreciar concepções sobre o ensino da História e que, frequentemente, essas concepções são fortemente influenciadas pelo tipo de trabalho desenvolvido ao longo dos anos de prática profissional, considerou-se importante saber se os *níveis de escolaridade leccionados* pelos professores influenciavam de alguma forma as suas preocupações.

Efectivamente, foi possível apurar que os docentes que leccionavam no ensino básico evidenciavam significativamente mais preocupações com a *neutralidade* do professor do que os seus colegas do secundário, mostrando-se estes mais preocupados com as questões *instrumentais*. Uma possível explicação para esta última situação poderá estar relacionada com o facto de os professores do secundário poderem estar mais sensíveis à necessidade de domínio de ferramentas essenciais por parte dos alunos, nomeadamente tendo em conta a existência de exames nacionais no fim deste ciclo de escolaridade. A Figura 10 torna visíveis essas diferenças.

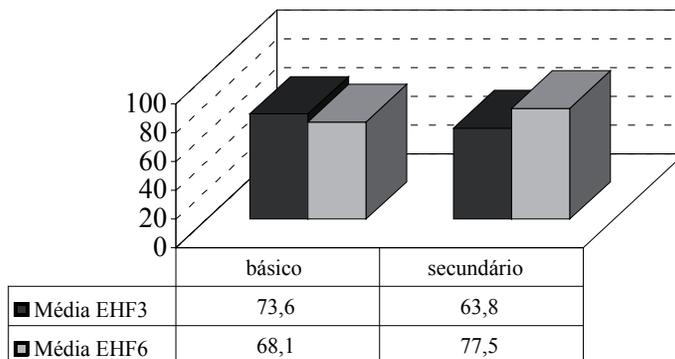


Figura 10 – Média das respostas dos factores neutralidade (3) e preocupações instrumentais (6), segundo o nível de escolaridade leccionado

As instituições de formação inicial destes professores bem como as suas posições políticas em nada influenciaram as concepções sobre o ensino da História, não se tendo detectado quaisquer diferenças daí resultantes.

Na sequência dos resultados apresentados, algumas reflexões parecem adequadas.

Em primeiro lugar, a expressão destas preocupações não foi uniforme: deve sublinhar-se que a generalidade destes conjuntos de preocupações registou níveis de adesão bastante elevados, exceptuando o grupo que integrava *itens* como *apresentar a matéria como a verdade* ou *privilegiar a memorização de factos e datas* e que, portanto, consubstanciava um conjunto de preocupações de tipo *tradicionalista*. No entanto, apesar deste conjunto ter recebido um acordo menor do que qualquer dos outros, não é possível afirmar que ele foi claramente rejeitado pelos professores, uma vez que a atitude evidenciada se traduziu por uma posição intermédia.

Em segundo lugar, importa acentuar a quase unanimidade em torno daquilo que se designou por preocupações com as *vivências e contextos* dos alunos e que, basicamente, se relacionava com a necessidade de trazer para as aulas os conhecimentos anteriores dos alunos e aproximar os conteúdos à realidade envolvente, nomeadamente através do recurso à história local. Estas preocupações manifestavam-se, portanto, quer em torno de aspectos gerais da construção do conhecimento escolar, quer em torno de aspectos relacionados com a cognição histórica.

O facto de as professoras manifestarem esta preocupação, significativamente mais dos que os seus colegas do sexo masculino, conjugado com o facto de esta situação se inverter relativamente às preocupações com a cidadania (os professores evidenciaram maior preocupação a este respeito do que as professoras), poderá eventualmente estar relacionado com

- a) os diferentes estilos de utilização da linguagem, quer na comunicação habitual, quer na comunicação na sala de aula, como se poderá inferir das palavras de Wareing (1998, p. 84) que sustenta que “*os homens tendem a ser estruturas hierárquicas, a competir para chegar ao topo, a considerar estatuto e independência como os seus objectivos principais numa conversa. As mulheres tendem a procurar solidariedade e intimidade, a serem mais facilitadoras do diálogo e minimizarem as diferenças de estatuto*”;
- b) ou, em alternativa, explicar-se-á pela hipótese, igualmente avançada por Wareing, de que “*as mulheres parecem preferir tópicos [de conversação] pessoais e íntimos, sobre pessoas e relacionamentos (...) e os homens parecem preferir tópicos impessoais sobre áreas em que existe um corpo consolidado de conhecimentos*” (1998, p. 86)?
- c) ou, ainda em alternativa, a explicação residirá em factores alheios às questões de género e terá mais a ver com as situações concretas que foram propostas e a partir das quais foram construídos estes conjuntos de preocupações?
- d) ou uma eventual falta de consistência (devida a factores ainda não identificados) nas respostas dos docentes quanto a contextos dos alunos ou cidadania?

Investigações realizadas no âmbito dos estudos de género parecem apontar no sentido de uma especificidade feminina no desempenho profissional, especialmente quando, como na profissão docente, estão em causa competências relacionais, pelo que, eventualmente, este factor poderá ser tido em conta em estudos futuros.

Em terceiro lugar, o conjunto que se designou como *preocupações com a cidadania*, e que recolheu a segunda maior adesão, assumiu algumas características de relevo. Desde logo, constatou-se que este conjunto de preocupações não tinha qualquer relação com qualquer dos outros conjuntos, o que pode ser compreendido à luz da transversalidade do próprio conceito de cidadania e de educação para a cidadania, sobejamente referenciada nos textos e documentos oficiais, nomeadamente nos programas das várias disciplinas, constituindo, pois, parte integrante do conhecimento escolar.

Por outro lado, este foi o factor que mais oscilou em função das variáveis definidas como de percurso. Para além de os professores se terem mostrado mais

sensíveis a esta questão do que as professoras, como já foi referido, também os docentes mais jovens evidenciaram uma maior adesão a estas preocupações.

Uma possível elucidação deste facto poderá estar relacionada com a própria experiência de vida destes professores, nascidos depois de 1974, e que fizeram toda a sua escolaridade inseridos numa escola em transformação democrática, onde as preocupações com a educação cívica foram assumindo crescente importância. Esta hipótese explicativa parece ser reforçada pelo facto de os docentes com idades superiores a 54 anos terem sido os que menos aderiram a estas preocupações.

Por outro lado, os professores sem estágio revelaram estar menos preocupados do que os restantes com esta problemática, situação que poderá estar relacionada ou com alguma ênfase que as diversas modalidades de aquisição da habilitação profissional coloquem nesta temática, ou com um eventual enviesamento das respostas resultante de, na amostra, apenas dois professores não terem qualquer tipo de estágio.

Em quarto lugar, e no que toca ao grupo que se denominou como *preocupações com as competências dos alunos*, e que incluía, por exemplo, preocupações com *habituar os alunos a ler e interpretar gráficos* ou *recorrer sistematicamente a mapas*, o que se integra no âmbito dos aspectos relacionados com a cognição histórica, é de realçar que, embora tendo recolhido, de modo geral, apreciações claramente favoráveis, evidenciou uma contradição interessante, resultante do facto de terem sido, simultaneamente, os professores com menos experiência docente (os estagiários) e os com mais experiência (os professores do quadro de escola, condição à qual apenas se acedia, nesta amostra, com pelo menos dez anos de serviço docente) quem menos aderiu a estas preocupações.

Se pelo lado dos estagiários tal se poderá compreender por motivos ligados à sua centração no seu próprio processo de profissionalização (Arends, 1999; Machado, 1996; Sprinthall & Sprinthall, 1993), já no que se refere aos professores do quadro de escola resultaria algo abusivo adiantar explicações, uma vez que não existem, neste momento, outros estudos que permitam fundamentar, com consistência, hipóteses explicativas.

Em quinto lugar, duas situações merecem ainda alguma reflexão: em primeiro lugar, a adesão, genericamente elevada, ao que se designou como *preocupações com a neutralidade* do professor, poderá encontrar razões explicativas de origem semântica, isto é, ser neutro pode ter sido entendido pelos professores como a necessidade de deixar os alunos encontrarem as suas explicações históricas ou, em alternativa, ter sido compreendido como o imperativo de não ter opinião sobre as matérias em estudo, uma vez que as opiniões que possam ser emitidas, bem como os juízos de valor, não têm qualquer influência sobre a matéria em si.

É de salientar, porém, que estas preocupações derivam de aspectos relacionados com a cognição histórica e, também com aspectos relacionados com diferentes concepções de História.

Esta adesão elevada resulta, de certa forma, contraditória com a adesão, ainda mais elevada, às preocupações com a *cidadania*. Uma possível explicação para esta aparente contradição poderá também talvez ser encontrada no facto de o suposto, e exaustivamente repetido, papel formativo da História não ter sido ainda claramente operacionalizado, nomeadamente como tendo “*como um dos principais vectores, formar opinião fundamentada, através do desenvolvimento progressivo de argumentação sobre fontes com pontos de vista diversificados*” (Barca, Bastos & Carvalho, 1998, p. 5). A neutralidade do professor pode ter sido assumida como um factor de promoção de uma “objectividade” do conhecimento histórico, que esquece que, como refere, por exemplo, Haskell (1998), a objectividade não é sinónimo de neutralidade e que ignora que a História “*procura compreender a inumanidade da humanidade e examina um conjunto de explicações (...) a necessidade de ‘equilíbrio’ não pode conduzir à neutralidade moral*” (Slater, 1995, p. 149).

A segunda situação a merecer reflexão é a que resulta da fraca adesão ao que se denominou como *preocupações de tipo tradicionalista*. Como se referiu, este factor integrava *itens* como *privilegiar o relato das coisas tal como se passaram* ou *apresentar a matéria como a verdade*, relativamente aos quais têm sido, desde há muito, tecidas fortíssimas críticas, não só do ponto de vista da literatura educacional, mas também do ponto de vista de quem se preocupa com a escrita da história.

Mais uma vez aqui se coloca a questão, enunciada no início desta discussão, da interpretabilidade dos resultados deste tipo de questionários, sobretudo quando estão em causa problemas com implicações ao nível da imagem que o(s) respondente(s) quer(em) dar de si (Machado, 1996). Tratar-se-á de um genuíno repúdio deste tipo de práticas docentes ou, pelo contrário, resultado da indesejabilidade social e educacional dos *itens* e portanto do próprio conjunto?

O desenvolvimento e aprofundamento de estudos deste tipo poderá provavelmente aclarar algumas destas inquietações. Sendo este um estudo necessariamente situado no tempo e no espaço e configurando-se como um passo na compreensão do pensamento dos professores de História, parece possível afirmar que, mesmo que a História continue a ser ‘*um país estrangeiro*’ (Lowenthal, 1985) e a apropriação que cada pessoa/professor faz dos seus sentidos esteja por decifrar, estes resultados apontam para a necessidade de introduzir novas perspectivas na formação inicial de professores e na sua

formação contínua, que potenciem o debate e promovam a reflexão em torno desta problemática.

Referências bibliográficas

- Arends, R. (1999). *Aprender a ensinar*. Lisboa: McGraw-Hill. (obra original publicada em 1995).
- Barca, I.; Bastos, M. C. & Carvalho, J. B. (1998). *Formar opinião na aula de História*. Lisboa: A. P. H.
- Cohen, L. & Manion, L. (1994). *Research methods in education*. London: Routledge.
- Diniz, A. M. & Almeida, L. S. (1997). Construção de uma escala de qualidade da integração no ensino superior (EQIES). *Psicologia: Teoria, Investigação e Prática*, 2: 85-96.
- Diniz, A. M. & Almeida, L. S. (1997). Construção de uma escala de qualidade da integração no ensino superior (EQIES). *Psicologia: Teoria, Investigação e Prática*, 2: 85-96.
- Everitt, B. S. (1996). *Making sense of statistics in psychology*. New York: Oxford University Press.
- Haskell, T. L. (1998). *Objectivity is not neutrality. Explanatory schemes in history*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Lowenthal, D. (1985). *The past is a foreign country*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Machado, C. (1996). *Tornar-se professor – da idealização à realidade*. Tese de doutoramento não publicada. Universidade de Évora.
- Pestana & Gageiro (1998). *Análise de dados para ciências sociais – a complementaridade do SPSS*. Lisboa: Sílabo.
- Rego, A. (1999). Comportamentos de cidadania organizacional. Operacionalização de um constructo. *Psicologia*, XIII (1-2): 127-148.
- Slater, J. (1995). *Teaching history in the new Europe*. London: Cassell.
- Sprinthall, N. & Sprinthall, R. (1993). *Psicologia educacional*. Lisboa: McGraw-Hill. (obra original publicada em 1990)
- Tabachnick, B. & Fidell, L. (1996). *Using multivariate statistics*. (3ª ed). New York: Harper Collins College Publishers.
- Wareing, S. (1998). Are there gender differences in the language use, and what are the consequences for classroom talk?, in T. Trigueros, C. Trigueros & C. Colmenares (coord.), *Hacia una pedagogia de la igualdad. Actas de la II Universidad de Verano*. Salamanca: Amarú, pp. 83-96.

Anexo**Itens relativos ao ensino da História que integravam o questionário**

- EH1. Privilegiar uma visão global da História.
- EH2. Apresentar as matérias de forma neutra.
- EH3. Suscitar a discussão entre os/as alunos/as.
- EH4. Apresentar versões contraditórias do mesmo facto /acontecimento.
- EH5. Relacionar o presente com a matéria em estudo.
- EH6. Integrar aspectos da história da vida quotidiana.
- EH7. Fazer sistematicamente o enquadramento cronológico do tema em estudo.
- EH8. Habituar os/as alunos/as a trabalhar com fontes primárias.
- EH9. Evitar tomar posição sobre um determinado tema /acontecimento
- EH10. Relacionar a História com as outras Ciências Sociais.
- EH11. Recorrer sistematicamente a mapas (geográficos e históricos).
- EH12. Promover, entre os/as alunos/as, o respeito pelas opiniões diferentes.
- EH13. Privilegiar a memorização de datas e factos.
- EH14. Apresentar a matéria como a verdade.
- EH15. Utilizar pequenas narrativas históricas.
- EH16. Usar a história local como ponto de partida para o estudo de temas de âmbito nacional.
- EH17. Promover a memorização de factos/datas de especial importância.
- EH18. Privilegiar o manual como instrumento de trabalho de trabalho na aula.
- EH19. Aproveitar os conhecimentos dos/as alunos/as sobre as matérias, mesmo quando incorrectos.
- EH20. Promover o domínio do vocabulário específico da História.
- EH21. Privilegiar a História de Portugal, em detrimento da História Europeia ou Mundial.
- EH22. Relacionar cada tema em estudo com outros anteriormente estudados.
- EH23. Apresentar versões divergentes do mesmo tema /matéria.
- EH24. Privilegiar o relato dos acontecimentos tal como eles se passaram.
- EH25. Evitar expor a matéria.
- EH26. Privilegiar o estudo das estruturas da História.
- EH27. Ajudar os/as alunos/as a construir as suas explicações históricas.
- EH28. Evitar a referência a datas e personagens concretas.
- EH29. Habituar os/as aluno/as a ler e interpretar gráficos.
- EH30. Fazer com que os/as alunos/as tragam para as aulas ideias/materiais para debate.