

CULTURA POLÍTICA MENTALIDADES



INSTITUTO DE HISTÓRIA E TEORIA DAS IDEIAS
FACULDADE DE LETRAS

COIMBRA 1989

ANTÓNIO RAFAEL AMARO
FRANCELINA SIMÕES NOGUEIRA
JOÃO PAULO AVELÁS NUNES
JOAQUIM MONTEIRO BRIGAS
JORGE SEABRA
MARIA CLARA RODRIGUES MARQUES
MARIA JOSE SANTOS NETO
MARIA LUCÍLIA MARQUES DOS SANTOS
PEDRO MIGUEL SEMEDO
VANDA PAULA ESTEVES CARVALHO *

Revista de História das Ideias
Vol. 11 (1989)

ENSINO DA HISTÓRIA: QUE CONHECIMENTO E QUE MEMÓRIA(S)?

NOTA DE APRESENTAÇÃO

A criação do «ramo de formação educacional» nas Faculdades de Letras das Universidades «clássicas» de Coimbra, Lisboa e Porto, e na Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa, apesar de se tornar um imperativo de justiça — tendo em conta a situação, até há pouco de nítido privilégio, em termos profissionais, dos licenciados em «ensino» nas «universidades novas» — continua e continuará a ser matéria polémica. A questão que constantemente se equaciona é a do risco de perda de significado da formação «científica específica» — no domínio da História, como da Filosofia, da Geografia e das Línguas e Literaturas Clássicas e Modernas — pelo esforço de uma formação «prática», de tipo psico-pedagógico-didáctica (também, no entanto, «científica», no sentido que tem a «ciência» no âmbito das «ciências sociais e humanas»). Julgo, porém, que estes problemas não se levantariam com tanta insistência e acuidade se as faculdades tivessem podido criar uma estrutura semi-autónoma para gerir o ramo de formação educacional e se a estrutura curricular aprovada não tivesse sobreposto as duas áreas, a «científica específica» e a «psico-pedagógico-didáctica». É minha opinião — sem dúvida discutível e contrária a outras posições abalizadas — que a formação educacional se deveria ministrar em curso de pós-graduação, com um 1.º ano teórico-prático e um 2.º ano de estágio, de sentido quase exclusivamente prático. É isso, de resto, que se verifica actualmente, no «sistema transitório», que expirará no próximo ano com o encerramento do percurso curricular dos alunos da «nova reforma».

Para além de todas estas questões, mais ou menos pertinentes, o que me parece indiscutível é a necessidade de as faculdades man-

* Licenciados em História pela Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra (FLUC), professores estagiários de História que frequentaram no ano lectivo de 1988/89 o Ano de Estágio do Ramo de Formação Educacional da FLUC (regime transitório).

terem viva a ligação aos seus licenciados após terem completado o curso, quer em sistema de apoio científico no estágio, quer em sistema de formação contínua. Esta é uma posição que há longa data venho a defender, razão por que entendi dever empenhar-me durante algum tempo na regência do «seminário científico» que — no plano curricular da Faculdade de Letras de Coimbra — foi aprovado, não pacificamente, para funcionar no ano de estágio.

Com efeito, é este mais outro ponto quente do ramo de formação educacional — deverão os professores estagiários frequentar um «seminário científico» durante os estágios, quando tiveram já a sua formação científica específica durante quatro anos? A questão da sobreposição curricular volta a dar-se, ainda que agora o que se põe geralmente em causa não é o da concepção do prosseguimento do apoio científico da Faculdade, mas o problema muito pragmático de os estagiários se virem a braços com tarefas científicas obrigatoriamente classificadas, quando têm de fazer face às funções pesadas de um estágio pedagógico.

Consciente de todos estes problemas, em relação aos quais tenho vindo modestamente a contribuir com as minhas reflexões, orais e escritas, procurei dar ao «seminário científico» um sentido «prático». Isto é, sem abdicar de reflexões epistemológicas fundamentais no domínio da História e do seu ensino, tentei especialmente que os professores estagiários se confrontassem com um «trabalho de campo» e procurassem perceber o sentido da História que é ensinada e aprendida, compreendendo as suas relações com os problemas da(s) «memória(s)» e da(s) «ideologia(s)». Estas questões — que estão no âmbito dos meus horizontes de interesse científico desde há muito tempo, como se pode verificar através do meu recente livro *História e Ideologia*, selecção de estudos datados desde os finais dos anos 70 até ao presente — são da maior importância para o conhecimento científico da História, entendida em sentido amplo e complexo, bem como para a formação do professor de História, que passará a encarar criticamente o seu ensino, percebendo assim melhor a profundidade da sua ciência e da arte de comunicar o conhecimento histórico. Nesse sentido este inquérito ao ensino da História completar-se-á no próximo ano com um outro tipo de «sondagem» — a análise dos manuais.

Mas é claro que tanto eu como os professores estagiários que assinam este trabalho estamos certos da relatividade dos seus resultados. Um inquérito deste tipo supõe meios técnicos que estiveram afastados das nossas possibilidades de utilização. Ter-nos-ia sido importante a colaboração efectiva e constante de sociólogos e de técnicos de sondagens de opinião e de estatísticas. É certo que seguimos alguns conselhos que inicialmente nos foram dados pelo Prof. Manuel Braga da Cruz, mas tivemos dificuldades — pela nossa disponibilidade e não pela dele — em prosseguir estes contactos enriquecedores. Assim, quase se pode dizer que este trabalho resultou num esforço dedicado e esclarecido, mas com o seu quê de «artesanal».

Não pretendo, porém, com estas reflexões, depreciá-lo. Apesar do que disse, apenas para o situar no espaço técnico-científico, apesar de poder discutir alguns pontos da sua estratégia que são da responsabilidade dos autores (e não da minha), apesar de eu próprio me poder autocriticar não só pelas deficiências da minha orientação mas também por não ter conseguido persuadir os professores estagiários

a seguir outros caminhos que me pareciam mais correctos, apesar — repetimos — da relatividade dos seus resultados (que é insistentemente afirmado nas palavras dos autores), estamos, suponho, perante um estudo com algum interesse, que merece ser lido, criticamente, mas tendo também em conta que se trata de um trabalho elaborado com honestidade e com entusiasmo. Por este motivo resolvi inseri-lo nesta revista, fazendo notar que ele é apenas uma síntese do longo relatório apresentado pelos dez alunos do «seminário científico» do estágio de três escolas secundárias — José Falcão, de Coimbra, Rodrigues Lobo, de Leiria, e de Pombal — escolas essas que deram o apoio necessário à sua realização, através das suas estruturas e dos seus orientadores (Drs. José Boaventura Alves, Maria Natália Figueiredo Rodrigues e Clarinda Dias Ferreira).

Coimbra, 19 de Julho de 1989

Luís Reis Torgal

Introdução

Este trabalho tem por base um inquérito por nós realizado com o objectivo de conhecer melhor a relação existente entre a história (produzida, divulgada, leccionada), os estudantes e o grande público de não especialistas⁽¹⁾.

O tema (o objecto central) do inquérito foi ao mesmo tempo simples e amplo. Tentámos recolher indícios que nos permitissem conhecer melhor a situação actual do ensino/aprendizagem e a utilização simbólica e ideológica dos conhecimentos históricos e do «passado» por parte de estudantes (de vários níveis de ensino) e de não estudantes (de vários níveis etários).

Começámos por sistematizar a nossa própria experiência pessoal como estudantes, como estudantes especializados de história, como professores de História, como observadores da realidade sócio-cultural portuguesa.

Procurámos depois integrar nessa grelha um conjunto de preocupações e debates que nos são contemporâneos e que buscam esclarecer e precisar as funções, as dificuldades e limitações, as opções e possibilidades que nos nossos dias se abrem ao ensino da História — ver, por exemplo, o Relatório Girault e o que sobre o mesmo se disse em França e em Portugal; o processo de remodelação dos currículos do ensino

(1) O inquérito e o relatório que serviram de base a este artigo foram realizados no âmbito do Seminário Científico de História do ano de Estágio do Ramo de Formação Educacional da FLUC (regime transitório).

Resultaram de um trabalho de grupo dos professores estagiários que frequentaram no ano lectivo de 1988/89 o Seminário

não superior, dos objectivos, programas, manuais, estratégias e materiais para a disciplina de História; o *boom* (ainda que insuficiente e parcelar) do interesse pela didáctica da História, pelas relações entre história-ciência e história-docência; a ânsia de resolver (muitas vezes apenas de transferir e de confundir) as dificuldades de relacionamento entre escola e sociedade (insucesso formal, insucessos reais, formação ou «amestração», etc.).

Terminámos por isolar alguns problemas que pensamos serem importantes: a) o que sabem de história os não especialistas?; b) o que é leccionado na disciplina de História?; c) como é leccionada a História?; d) onde é que os não especialistas aprendem história?; e) quais as ideologias, perspectivas historiográficas e memórias históricas dominantes?; f) que utilidade vêem os não especialistas na história (conhecimento de, ensino, investigação?)

Para além deste canalizar de preocupações e interesses, para além do levantar de questões, para além de uma análise ao mesmo tempo descritiva e comparativa dos resultados do inquérito, procurámos ainda deixar algumas conclusões e algumas sugestões.

Por ser impraticável para nós definir e entrevistar perfis-tipo individuais (representativos de sectores determinados da população portuguesa), recorreremos à elaboração de um questionário que, na altura, considerámos ser suficientemente abrangente e esclarecedor (ver Anexo 1).

Com as folhas de cabeçalho pretendemos conhecer: habilitação escolar própria, habilitação escolar do pai e da mãe (mobilidade sócio-cultural), profissão própria (mobilidade sócio-profissional), grau de interesse pela história — para os não estudantes; número de reprovações globais e número de reprovações à disciplina de História (comparação entre níveis de insucesso), profissão dos pais (mobilidade sócio-cultural), grau de interesse pela história — para os estudantes. Relativamente aos estudantes da Licenciatura em História, pensamos que seria ainda interessante conhecer: primeira escolha de curso na candidatura ao ensino superior, profissão pretendida após a licenciatura e nível sócio-profissional dos pais.

coordenado pelo Professor Doutor Luís Reis Torgal: núcleos de estágio de História da Escola Secundária Francisco Rodrigues Lobo (Leiria), da E. S. de José Falcão (Coimbra), da E. S. de Pombal.

O quadro I₁ tem por objectivo informar sobre se determinadas épocas, zonas geográficas, regionalidades e temas são ou não leccionados, conhecidos fora da escola e preferidos.

Os quadros I_{2a} e I_{2c} testam os conhecimentos (a capacidade de localização no tempo) dos inquiridos acerca de acontecimentos e personagens-tipo — representativos de determinadas concepções historiográficas.

As grelhas I_{2b} e I_{2d}, I₅ e I₆ têm como intenção perceber quais os acontecimentos e personagens mais preferidos e preferidos, ou seja, conhecer as memórias históricas e os mecanismos da sua sedimentação — *a priori* ideológicos e modo (mais ou menos atraente) como esses acontecimentos foram adquiridos.

O quadro I₃ visa verificar o grau de conhecimento e compreensão de conceitos abstractos — nomeadamente em comparação com o grau de conhecimento de acontecimentos e personagens.

O quadro I₄ pretende analisar o nível de informação dos inquiridos sobre temas de história recente de Portugal — comparando com o nível de conhecimento de períodos históricos mais recuados. Simultaneamente, conhecer o grau de formação e interesse dos inquiridos enquanto cidadãos, bem como (re)conhecer o papel da escola nessa formação (diferente de «amestração») para a cidadania.

O quadro II procura conhecer o tipo de estratégias didácticas utilizadas na escola e o grau de aceitação das mesmas por parte dos inquiridos — enquanto alunos actuais ou enquanto ex-alunos e actuais pais e avós.

O quadro III revela o peso relativo de algumas fontes de aprendizagem e as preferências dos inquiridos em relação a cada uma delas. No fundo, saber qual o peso da escola relativamente às fontes de aprendizagem «informais».

O quadro IV procura mostrar a opinião dos questionados acerca do que é a história (enquanto conhecimento) e qual a sua função social. Permite ainda avaliar a importância atribuída à história relativamente aos outros ramos do saber (e às outras «tecnologias»).

O quadro V visa conhecer quais os historiadores e as correntes historiográficas mais conhecidos, lidos e preferidos. Procurámos verificar ainda qual o grau de difusão de historiadores portugueses «centrais», de historiadores portugueses «periféricos» e de historiadores estrangeiros.

O quadro VI pretende inventariar quais as razões que, na opinião dos questionados, explicam o insucesso (formal e real) existente na disciplina de História. Revela ainda a

posição daqueles relativamente às várias correntes da pedagogia.

Em termos metodológicos, optámos por um questionário único para todos os sub-universos (com excepção do cabeçalho). Escolhemos esta solução por duas razões: a) porque facilita a comparação entre todos os sub-universos; b) porque permite «medir» a distância relativa de cada resposta em relação ao tipo de cultura histórica por nós considerada «ideal» (padrão) para o exercício de uma cidadania consciente.

Reconhecemos no entanto que esta solução implicou alguns desfasamentos entre o grau de complexidade do questionário e o nível ético e sócio-cultural médio de alguns dos sub-universos.

Utilizámos grelhas fechadas e semi-abertas porque considerámos que estas seriam mais fáceis de tratar e porque o carácter de directividade das mesmas auxiliaria (indicando e delimitando as hipóteses de resposta) os inquiridos com maiores dificuldades em termos de habituação a este tipo de inquéritos e temas.

No que diz respeito ao universo global, o número de questionados totalizou 572 inquiridos: 160 não estudantes e 392 estudantes (2).

Os critérios que nos levaram a delimitar vários sub-universos no seio das duas grandes divisões atrás referidas foram os seguintes:

a) estudantes: 7.º Ano Unificado/regime diurno permite conhecer os efeitos da frequência do que é (ainda hoje) a

(2) Para além da divisão central entre estudantes e não estudantes, definimos ainda vários outros sub-universos:

a) 6 sub-universos de não estudantes: menos de 25 anos (10), 26-35 anos (39), 36-45 anos (39), 46-55 anos (35), 56-65 anos (17), mais de 65 anos (20);

b) 7.º Ano Unificado/regime diurno (112), 7.º Ano Unificado/regime nocturno (29); 10.º Ano de estudos «Humanísticos» (55), 10.º Ano de estudos «Científicos» (44), 1.º Ano do Curso Complementar Nocturno (25), 1.º Ano da Licenciatura em História (34), 1.º Ano de História do Ramo de Formação Educacional da FLUC (regime transitório) (51); 1.º Ano da Licenciatura em Ciências Farmacêuticas (19), 4.º Ano da Licenciatura em Ciências Farmacêuticas (23).

Os inquéritos respondidos pelos estudantes foram recolhidos na E. S. Francisco Rodrigues Lobo (Leiria): 2 turmas do 7.º Ano Unificado (regimes diurno e nocturno), 1 turma do 10.º Ano de estudos «Científicos»; na E. S. de José Falcão (Coimbra): 2 turmas do 7.º Ano Unificado/regime diurno, 1 turma do 7.º Ano Unificado/regime nocturno, 2 turmas do 10.º Ano (estudos «Humanísticos» e estudos «Científicos»), 1 turma do 1.º Ano do Curso Complementar Nocturno; na

escolaridade obrigatória; 7.º Ano Unificado/regime nocturno permite estabelecer comparações entre os alunos do regime «normal» e alunos com idades, experiências de vida e disponibilidades diferentes; o 10.º Ano de estudos «Humanísticos» permite conhecer os efeitos da frequência do que (de acordo com a Lei de Bases do Sistema Educativo) vai passar a ser a escolaridade obrigatória — até ao final do 9.º Ano Unificado; o 10.º Ano de estudos «Científicos» permite verificar se existem ou não diferenças significativas entre alunos que, teoricamente, tinham já interesses e sensibilidades diferentes dos que escolheram a Área D (estudos «Humanísticos») — apesar de terem tido um currículo comum; a presença de duas turmas do 1.º Ano do Curso Complementar Nocturno explica-se pelos mesmos motivos que nos levaram a incluir um sub-universo de duas turmas do 7.º Ano Unificado/regime nocturno; o 1.º Ano da Licenciatura em História justifica-se pelo interesse em conhecer o tipo de preparação possuída por alunos que, em princípio, optaram desde o 10.º Ano por uma formação específica preparatória da Licenciatura em História; o 1.º Ano de História do Ramo de Formação Educacional da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra (regime transitório) ⁽³⁾ dá-nos a conhecer que tipo de formação o sistema de ensino (e, mais concretamente, a FLUC) assegurou a estudantes que vão iniciar (esperar-se-ia) uma actividade profissional na área da história; os 1.º e 4.º Anos da Licenciatura em Ciências Farmacêuticas tem por objectivo testar se existem diferenças significativas em termos de capital cultural específico entre dois sub-universos que, desde o 10.º Ano, tiveram formações distintas;

b) não estudantes: os sub-universos definidos procuram corresponder a vivências escolares marcadas por reformas do

E. S. de Pombal: 1 turma do 7.º Ano Unificado/regime diurno, 1 turma do 10.º Ano de estudos «Humanísticos», 1 turma do 1.º Ano do Curso Complementar Nocturno; na Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra e na Faculdade de Farmácia da Universidade de Coimbra.

A passagem dos inquiridos aos não estudantes não obedeceu a qualquer critério de concentração ou de dispersão geográfica. Resultou apenas das disponibilidades e possibilidades dos responsáveis pela distribuição e recolha dos mesmos.

⁽³⁾ O regime transitório do Ramo de Formação Educacional da FLUC resultou da necessidade de permitir o acesso à profissionalização para o ensino aos estudantes que se encontravam já nos anos terminais das licenciaturas quando a FLUC passou a integrar um Ramo de Formação Educacional.

Os estudantes do 1.º Ano de História do Ramo de Formação Educacional da FLUC (regime transitório) são portanto licenciados em História que frequentam um curso de profissionalização em ensino.

sistema de ensino, períodos sócio-políticos e paradigmas culturais diferentes — 1.^a República, pré-2.^a Guerra Mundial, pós-2.^a Guerra Mundial, década de 60, 25 de Abril de 1974, pós-25 de Abril.

As condições de passagem do inquérito variaram de acordo com os sub-universos: resposta na aula (30 a 45 minutos) para os estudantes; resposta na presença de um responsável do inquérito, para os não estudantes.

Foi notória a facilidade relativa com que os estudantes responderam ao inquérito (tanto maior quanto mais baixo era o nível etário) e a dificuldade relativa sentida pela maioria dos não estudantes (nomeadamente os de nível de escolaridade mais baixo). A maior facilidade revelada pelos estudantes de nível etário mais baixo terá certamente a ver com a maior flexibilidade de raciocínio (do tipo de raciocínio relacional exigido pelo inquérito) que o ensino actual solicita e permite, e com o maior desprendimento e descomprometimento com que o inquérito foi respondido.

Terminaríamos referindo as dificuldades, insuficiências e limitações por nós detectadas ao longo do processo de recolha e tratamento dos dados.

Verificámos que o inquérito resultou demasiado extenso. Incluía em si quadros que procuravam tratar demasiados temas o que provocou dificuldades e saturação na maioria dos inquiridos (principalmente, e em maior grau, entre os não estudantes).

Constatámos que, apesar da nossa intenção de proporcionar aos inquiridos uma mais ampla liberdade de escolha (através de grelhas semi-abertas), o resultado acabou por ser precisamente o contrário. Foi nas grelhas semi-abertas que surgiram maiores dificuldades, sendo frequentes as situações de ausência de resposta ou de mera cópia de acontecimentos e personagens referidos em quadros anteriores (ver respostas dadas aos quadros I_{2b} e I_{2a}, I₅ e I₆ do inquérito).

Tornou-se ainda evidente que os quadros com respostas que pressupõem seriedade por parte dos inquiridos podem provocar fortes distorções nos resultados finais da análise. Esta situação foi particularmente clara no quadro V do inquérito, nomeadamente quando alunos do 7.º Ano Unificado afirmavam conhecer e ter lido todos os historiadores propostos. Perante situações como esta, optámos alternativamente por duas soluções: ou considerámos essas respostas estatisticamente irrelevantes (e mantivemo-las), ou anulámo-las. Em

situações futuras, utilizaremos (por nos parecerem mais seguras) grelhas de escolha múltipla.

O sub-universo dos não estudantes foi apenas organizado em função do critério etário. Não utilizámos o critério de organização por grupos sócio-profissionais não porque o não considerássemos importante — antes pelo contrário —, mas por limitações de ordem técnica e de tempo. Teria sido importante utilizar esse segundo critério de tratamento até porque um mesmo sub-universo etário inclui realidades sócio-culturais completamente diferentes. Consideramos no entanto ser esta uma via a explorar em oportunidades futuras.

As generalizações que viermos a fazer terão sempre em conta a relatividade dos dados obtidos e o facto de não termos delimitado uma amostra totalmente significativa. Estas limitações resultaram de um desconhecimento relativo dos princípios e técnicas de amostragem, da falta de meios e apoios técnicos e financeiros, das dificuldades que sentimos em passar o inquérito a pessoas do sector primário e a analfabetos. Resulta do que atrás dissemos que a nossa amostra representa um universo de pessoas com, pelo menos, a escolaridade mínima necessária à compreensão de um inquérito deste tipo — predominantemente da zona centro.

Por o inquérito ter já alcançado uma grande dimensão, optámos por não incluir quadros que testassem o conhecimento dos inquiridos acerca de metodologias da história e de instituições históricas.

Pensamos que teria sido possível utilizar mais dados, estabelecer mais comparações, considerar outros vectores de análise. Temos consciência de que realizámos uma seriação redutora partindo do que nos interessa mais compreender no momento presente.

Terminamos estes esclarecimentos introdutórios reafirmando que, mais do que respostas, o nosso trabalho deixa questões e a certeza de que este é um campo de investigação que importa conhecer melhor.

Urge superar o empirismo e as imposições ideológicas e administrativas (mais ou menos arbitrárias mas sempre apriorísticas); aprofundar o tratamento experimental e objectivante das questões do ensino da História (da educação em geral), elaborando em seguida modelos, hipóteses, propostas que são testadas e verificadas.

Análise comparativa global (4)

Cabeçalhos

Em todos os sub-universos a percentagem dos inquiridos que gosta de história é elevada (oscilando entre 77% e 100%). Excepções são o 10.º Ano de estudos «Científicos» (com 70%), e os 1.º e 4.º Anos da Licenciatura em Ciências Farmacêuticas (58% e 52%, respectivamente).

Podemos pois concluir que a generalidade das pessoas gosta de história (embora de histórias diferentes e partindo de concepções historiográficas diferentes).

O alheamento verificado nos três sub-universos «científicos» (crescente à medida que se acumulam os anos de escolaridade onde não existe praticamente qualquer formação na área de ciências sociais) pode ser considerado limitador do exercício consciente de uma vivência pessoal e colectiva (cívica)?

Em todos os sub-universos de estudantes do ensino não superior, os níveis de insucesso na disciplina de História são inferiores aos níveis de insucesso geral.

Significam estes dados que as atitudes alarmistas em relação ao insucesso na disciplina de História se não justificam? Apesar de não confundirmos insucesso formal com insucesso real, os desfasamentos (em termos de programas, estratégias, formação de professores) entre a disciplina e os vários níveis etários/níveis de escolaridade e capitais culturais não são superiores aos de outras disciplinas.

A confirmar esta preocupação de desdramatização estão os elevados índices de gosto pela história, índices que nos levam a questionar se muitas das insuficiências que existem no ensino e na aprendizagem da História não serão mais da responsabilidade do sistema de ensino e dos professores do que do público de jovens e de menos jovens que todos os anos 'passa' pelas escolas.

Apenas 35% dos inquiridos do 1.º Ano da Licenciatura em História indicou História como primeira opção no concurso de candidatura ao ensino superior. Dos inquiridos que

(4) Dificuldades de ordem técnica tornaram impossível a reprodução em anexo dos quadros e gráficos constantes do relatório de análise do inquérito, o que lamentamos.

Os referidos quadros e gráficos podem ser consultados no original do relatório existente no Instituto de História e Teoria das Ideias da FLUC (cota: 2E,4,1).

frequentam o 1.º Ano de História do Ramo de Formação Educacional da FLUC (regime transitório), 80,4% indicou História como primeira opção.

Estes diferentes níveis de adequação entre as escolhas dos estudantes e os cursos onde são colocados dever-se-ão certamente, no caso da Licenciatura em História, ao facto de se ter acentuado a falta de perspectivas profissionais para os licenciados.

Se esta tendência se mantiver, qual o futuro de licenciaturas que se vêem sistematicamente relegadas para a posição de curso/recurso dos jovens que não conseguem «entrar» na licenciatura que pretendiam efectivamente frequentar?

Serão igualmente preocupantes as consequências que vão necessariamente advir (a médio e longo prazo — na licenciatura e na profissão) da situação de desinteresse e frustração de que parte uma percentagem cada vez maior de licenciados (65% no caso dos inquiridos do 1.º Ano da Licenciatura em História da FLUC).

Paralelamente à questão do acesso ao ensino superior, surge o problema das saídas profissionais para os recém-licenciados em História. No 1.º Ano da Licenciatura, 38% dos inquiridos perspectiva seguir a docência, 24% a investigação e 38% não responde ou indica profissões que não têm directamente a ver com uma formação superior em História. No 1.º Ano de História do Ramo de Formação Educacional da FLUC (regime transitório) — esquema de formação inicial de professores —, 51% dos inquiridos pretende seguir a docência, 41% indica outras profissões (investigação, técnico superior autárquico, arqueólogo, agente de divulgação cultural, bibliotecário, cineasta, jornalista) e 7,8% não tem ainda posição definida.

Em termos gerais, é observável que mesmo o reduzido leque de profissões perspectivadas pelos inquiridos choca com uma realidade castradora que impõe a docência como a única (embora selectiva e remota) saída profissional.

O resultado deste afunilamento está bem presente nos 49% de inquiridos que, apesar de frequentarem um curso de formação inicial de professores, não indicam a docência como saída profissional pretendida.

Quando comparamos as habilitações escolares dos inquiridos não estudantes dos 6 níveis etários com as dos respectivos pais, deparamos sempre com uma grande mobilidade sócio-cultural (e sócio-profissional) ascendente.

Confirma-se portanto o papel fundamental desempenhado pela escola como centro de promoção social (selectiva e legitimadora de 'novas' desigualdades). Quanto mais recuamos no tempo, maior é o fosso entre o nível médio de qualificação dos inquiridos e o dos seus pais, maiores eram as dificuldades de acesso à escola e à formação, maior era o prestígio e o peso estratégico da escola e do saber.

É também universal uma relação positiva entre nível de escolaridade e nível sócio-profissional dos inquiridos. Quanto mais se recua no tempo, mais fácil era ingressar na vida activa 'ocupando' um emprego correspondente (ou mesmo 'superior') ao nível de escolaridade obtida.

A excepção a esta regra vem dos dois sub-universos de não estudantes de nível etário mais baixo (menos de 25 anos e 26 a 35 anos), onde são observáveis situações de difícil transição entre o período de formação e a vida activa (desemprego, emprego precário, emprego de 'nível' inferior relativamente à formação obtida).

Esta falta de expectativas de emprego e de formação social reflectem-se certamente no comportamento e desinteresse de muitos alunos, que, nesta época de massificação (diferente de democratização) do ensino e de recessão económica e social, não encontra já na escola um instrumento seguro de ascensão sócio-profissional.

Quadro I₁ — Conteúdos: adquiridos na escola, conhecidos fora da escola, preferidos

Idade-Média e Pré-História são claramente (e em quase todos os sub-universos) os períodos mais leccionados e mais preferidos. Idade Contemporânea, apesar de continuar a ser o período menos leccionado, é o mais conhecido fora da escola e um dos mais preferidos. Mesmo a Licenciatura em História, em vez de contrariar e colmatar esta lacuna, acentua-a.

É pois importante reflectir sobre estes dados e criar as condições que tornem possível ao sistema de ensino informar e formar sobre um período que, para além de ser fundamental para a compreensão da realidade actual — ou talvez por isso mesmo —, é dos períodos que mais curiosidade e preferência suscita.

História de Portugal é de longe (para todos os sub-universos) a temática mais leccionada e mais preferida.

A História da Europa (ou a «História Universal», estruturada a partir de uma perspectiva puramente eurocentrista) aparece em segundo lugar em termos de leccionação.

A história dos outros continentes é muito pouco leccionada — e quando é, é-o com «efeito secundário» do conhecimento de actividades de «descobrimento e colonização» protagonizadas por povos europeus.

Não será portanto por esta via que as memórias nacional e «europeia» correm o risco de se extinguir ou diluir.

Muitos dos sub-universos (7.^{os} Anos e não estudantes com idades a partir dos 36-45 anos), revelam desconhecer o próprio significado dos conceitos utilizados para designar as regionalidades.

Os sub-universos de não estudantes com idades iguais e superiores a 36-45 anos indicam como regionalidades mais leccionadas História Política, História das Religiões e História da Arte.

Para os outros inquiridos, História Económica, História Social, História Política e História Cultural são as mais leccionadas — tendo todas as outras regionalidades índices de leccionação muito inferiores.

As diferenças entre um ensino da História de tipo «tradicional» (até inícios da década de 70) e um ensino cada vez mais influenciado pelas concepções da «História Nova» estão bem patentes no modelo utilizado para organizar as matérias, bem como nas regionalidades mais leccionadas.

No primeiro caso, predominam os temas típicos da «História-acontecimento», enquanto no segundo há um desequilíbrio entre as regionalidades consideradas fundamentais e uma sub-leccionação das regionalidades «alternativas» (História da Arte, História das Técnicas, História Local, Arqueologia).

Parece assim claro que as exclusões incluem: a) no primeiro caso, todos os temas menos considerados ou ignorados pela investigação historiográfica/ensino tradicionalistas; b) no segundo caso, não tanto a História Política (leccionada ao mesmo nível das outras regionalidades «fundamentais», nas quais se inclui), mas mais as regionalidades «alternativas» — que poderiam possibilitar abordagens didácticas de tipo estruturalista ou estratégicas mais participadas e actividades extra-lectivas mais interessantes.

Dos temas de história propostos (ver quadro I_{1a}), os mais leccionados são Descobrimientos, Formação de Portugal e Origem do Homem. Os menos leccionados são Revoluções Liberais, Terceiro Mundo e História dos Transportes. O mais conhecido fora da escola é a 1.^a Guerra Mundial.

Dado que esta tendência é comum a todos os sub-universos, podemos concluir (confirmando análises feitas atrás) que: a) a História de Portugal tem sido (e continua a ser) a mais leccionada e História Contemporânea tem sido (e continua a ser) muito pouco leccionada; b) a única excepção dentro dos temas de História Contemporânea está na 1.ª Guerra Mundial, conhecida essencialmente fora da escola devido à importância que lhe é dada nos «mass media».

O pouco relevo dado à História Contemporânea (mais ainda se acrescentarmos o predomínio de temas de História de Portugal tipicamente «patrióticos») poderá significar que continua a predominar (ao nível da formação de professores, da elaboração de manuais, da postura ideológica de professores e pais) uma atitude de reserva em relação a uma história problematizante e mais direccionada para a compreensão das sociedades humanas (as actuais e as passadas).

Quadros I_{2a} e I_{2c} — Capacidade de localização no tempo de acontecimentos e personagens

De uma perspectiva que englobe todos os sub-universos, a capacidade de localização de acontecimentos e personagens no tempo é muito insuficiente. É ainda pior a capacidade de localização de personagens.

A descoberta do Brasil é o único acontecimento que tem níveis bons de localização. A Batalha de Aljubarrota e a Restauração são mediamente localizadas. A 2.ª Guerra Mundial é bem localizada, mas apenas pelos inquiridos não estudantes.

O Marquês de Pombal é o único personagem mediamente localizado. Benito Mussolini é mediamente localizado mas apenas pelos inquiridos não estudantes. Manuel Fernandes Tomás é o pior localizado.

O sub-universo do 7.º Ano Unificado/regime diurno apresenta níveis baixos de localização de acontecimentos e personagens no tempo. Os níveis do 7.º Ano Unificado/regime nocturno são ainda inferiores. O 10.º Ano de estudos «Humanísticos» mantém níveis insuficientes de localização (embora menos baixos), agravando-se as dificuldades com os inquiridos do 10.º Ano de estudos «Científicos» e (num grau superior) com o 1.º Ano do Curso Complementar Nocturno.

Os alunos do 1.º Ano da Licenciatura em História estão próximos (embora a um nível ligeiramente superior) dos índices de localização apresentados pelo 10.º Ano de estudos «Humanísticos». O 1.º Ano de História do Ramo de Formação

Educacional da FLUC (regime transitório) é o único sub-universo que revela níveis bons de localização de acontecimentos e personagens no tempo. Os dois anos da Licenciatura em Ciências Farmacêuticas repetem (para pior) o comportamento do 10.º Ano de estudos «Científicos».

Relativamente aos inquiridos não estudantes, o sub-universo de menos de 25 anos apresenta níveis de localização semelhantes aos do 10.º Ano de estudos «Humanísticos», sendo no entanto observável que localiza melhor temas de História Contemporânea (conhecidos fora da escola). Os índices de localização melhoram ligeiramente nos sub-universos com idades entre 26 a 35 anos e entre 36 a 45 anos, descendo depois de novo.

Se procurarmos analisar estes dados com o objectivo de testar a hipótese segundo a qual o actual ensino da História leva à perda da capacidade de localização de acontecimentos e personagens no tempo — ao contrário do que aconteceria com o ensino tradicional —, verificamos que: a) é claramente insuficiente a capacidade de localização revelada por quase todos os sub-universos; b) as dificuldades de localização são em geral mais graves para os personagens do que para os acontecimentos; c) as dificuldades de localização são comuns tanto aos alunos da «escola moderna» (moderna até que ponto?) como aos da «escola tradicional»; d) os estudantes actuais demonstram rejeitar mais claramente (mesmo os trabalhadores-estudantes do ensino nocturno) os conhecimentos apenas memorizados — o que não significa que não prefiram memorizar a compreender; e) História Medieval e História Moderna de Portugal são os universos temáticos onde os acontecimentos e personagens são melhor localizados no tempo (e melhor conhecidos), sendo as Revoluções Liberais mal localizadas e mal conhecidas porque insuficientemente leccionadas; f) acontecimentos e personagens da história recente (conhecidas no fundamental fora da escola) são insuficientemente localizados no tempo e mal conhecidos — o que significa que os meios «informais» de transmissão de informação, por mais atraentes e sofisticados que sejam, não são por si só suficientes para construir uma memória e um conhecimento coesos e operatórios, exigindo da escola que esta desempenhe a função de orientação, sistematização e análise crítica de toda a informação assim recolhida.

Como fica demonstrado pelo comportamento do sub-universo do 1.º Ano de História do Ramo de Formação Educacional da FLUC (regime transitório), não existe qualquer tipo de incompatibilidade entre compreensão e capaci-

dade de localização de dados factológicos no tempo (entre história estrutural e conhecimentos factológicos) — ambos integram o que consideramos ser uma boa preparação em história.

É muito difícil nos nossos dias (afinal sempre o foi) fixar conhecimentos, mesmo factológicos, quando estes não são integrados num contexto explicativo que lhes dê sentido e coerência, que lhes assegure transferibilidade e aplicação a novas situações, que evite a dependência total em relação a uma memória «primária» (não relacional) — sempre sujeita à erosão do tempo mas tanto mais finita quanto menos interesse despertar.

Quadros I_{2b} e I_{2d} — Acontecimentos e personagens de História Universal mais preferidos e mais preteridos: capital cultural específico e memória(s) histórica(s)

Ao contrário do que poderia inicialmente parecer, a memória histórica revelada pelos vários sub-universos não varia, no que diz respeito ao seu núcleo essencial, nem de acordo com a idade dos inquiridos, nem em função do seu nível sócio-cultural.

A uniformidade relativa no que é preferido e preterido mostra que a memória está em permanente (re)construção, sendo mais moldada pela mundividência dominante em cada tempo presente do que herdada (definitiva) de tempos presentes anteriores.

Ou seja, a escola e as historiografias não podem manter a ilusão de que formam definitivamente estruturas epistemológicas, campos perceptivos e paradigmas valorativos — também a memória histórica é filha do tempo.

Os acontecimentos e os personagens mais referidos são essencialmente oriundos da História Medieval e Moderna de Portugal e da História Universal Contemporânea.

1383-85, Batalha de Aljubarrota, Descobrimentos e Restauração são, de longe, os acontecimentos mais preferidos. Período Filipino, 1.^a Guerra Mundial e 2.^a Guerra Mundial são os acontecimentos mais preteridos.

D. Afonso Henriques, D. Dinis, Inês de Castro, Nuno Álvares Pereira, D. João I, Infante D. Henrique, Vasco da Gama e Marquês de Pombal são os personagens mais preferidos. Nero, Hitler, Mussolini, Salazar e Estaline são os mais preteridos.

Os inquiridos demonstram ter uma memória mais rica e mais diversificada relativamente aos personagens do que relativamente aos acontecimentos.

Esta memória «positiva» é exclusivamente composta por heróis e acontecimentos-chave da História de Portugal. Vemos assim que as várias concepções historiográficas convergem, embora por razões diferentes, para impor o predomínio de conhecimentos e valores «patrióticos» (nacionalidade, independência em relação a Castela, expansão colonial e grandeza, modernização iluminista, etc.).

A memória «negativa» é composta pelos ditadores e períodos-chave da violência. Neste caso, trata-se de referentes oriundos da História Universal Contemporânea — essencialmente conhecidos fora da escola e produto da mundividência predominante no nosso tempo. Salazar é associado às figuras de grandes ditadores, enquanto o Período Filipino é o único referente negativo oriundo da História de Portugal a assumir um peso significativo.

A maior facilidade de identificação ou rejeição relativamente aos personagens tem certamente a ver com o carácter mais concreto e emotivo da relação que é possível estabelecer com um «herói» (ou com um anti-herói).

Aceitamos o pressuposto de que o tipo de resposta dada por cada sub-universo indica o capital cultural específico dos inquiridos — mensurável a partir do número de inquiridos que não responde e, fundamentalmente, da natureza e diversidade dos temas referidos nas respostas.

Podemos por esta via constatar que o nível sócio-cultural dos inquiridos (ou dos agregados familiares respectivos) determina mais do que quaisquer outros factores (nível etário, área vocacional, ciclo de escolaridade frequentado) o perfil de memória histórica próprio de cada sub-universo — bem como o tipo de relacionamento que cada um estabelece com o capital cultural específico respectivo.

Os sub-universos de trabalhadores estudantes (regime nocturno) revelam sempre um capital cultural menos rico e menos mobilizável do que o do sub-universo de estudantes (regime diurno) do mesmo ciclo de ensino. Como parece óbvio, estas diferenças resultam do predomínio do factor «nível sócio-cultural» sobre os factores «idade» e «experiência de vida».

O sub-universo do 7.º Ano Unificado/regime diurno apresenta um capital cultural superior ao do 10.º Ano de estudos «Humanísticos». O nível sócio-cultural dos agregados familiares dos alunos do 7.º Ano sobrepõe-se assim à maior

idade/experiência e ao incentivo da opção vocacional dos alunos do 10.º Ano.

Também nos sub-universos de não estudantes podemos verificar que o nível sócio-cultural é o único factor que pode explicar com coerência o facto de os níveis etários de menos de 25 anos, 46 a 55 anos e 56 a 65 anos revelarem capitais culturais específicos «inferiores»; de o nível etário de mais de 65 anos revelar um capital cultural específico «médio»; de os níveis etários de 26 a 45 anos revelarem um capital cultural específico «superior».

Quadro I₃ — Conhecimento de conceitos

Em termos globais, os inquiridos revelam um nível médio/bom de (re)conhecimento de conceitos. Vemos assim que a capacidade de compreensão de conceitos é superior à capacidade de localização de acontecimentos e personagens no tempo (ver quadros I_{2a} e I_{2c}).

Estes dados poderão levar-nos a concluir que: a) não é impossível nem contraproducente que o ensino da História se baseie (também) num esforço para que os alunos compreendam conceitos e noções abstractas; b) uma vez compreendidos, esse conhecimento mantém-se com grande longevidade; c) por se tratar de conhecimentos adquiridos através da compreensão (diferente da mera memorização primária), estes são facilmente transferíveis e aplicáveis em novas situações.

Revolução Neolítica, Romanização, Relações Feudo-vassálicas e Absolutismo são os conceitos em geral mais conhecidos. Mercantilismo, Não-Alinhamento, Nacional-Socialismo e Capitalismo são os conceitos menos conhecidos.

Os conceitos mais conhecidos são relativos aos períodos históricos mais leccionados, caracterizando-se ainda por um acentuado carácter semi-concreto — o que facilita a sua compreensão. Os menos conhecidos são, no essencial, relativos a temas de história recente (sub-leccionados), salientando-se ainda pelo seu carácter mais abstracto e teórico — o que dificulta a sua compreensão.

Em termos de exemplos, referimos apenas duas situações. O 7.º Ano Unificado/regime diurno, apesar do capital cultural elevado que revelou possuir (ver quadros I_{2b} e I_{2a}), apresenta um nível médio/baixo de conhecimento de conceitos (entre 56% e 15%). Este desacordo vem demonstrar que em níveis etários que ainda não atingiram o estágio de desen-

volvimento cognitivo operatório-formal, é necessário dar ao ensino da História um carácter mais concreto, vivenciado, 'palpável' — veja-se que, apesar de a Idade Média ser o período mais leccionado, o conceito de Relações Feudo-Vassálicas é o pior conhecido (15%).

Os dois sub-universos de estudantes da Licenciatura em Ciências Farmacêuticas apresentam um nível bom de conhecimento de conceitos (entre 42% e 100%) — apesar de em outras situações terem revelado um capital cultural específico baixo e de não terem tido formação escolar em história desde o 9.º Ano Unificado.

Quadro 1 — Conhecimento da história recente de Portugal: história e vivência cívica

O nível global de conhecimento das questões propostas de história recente de Portugal é médio/bom. Se considerarmos que a escola se tem desresponsabilizado totalmente de intervir como agente de formação/problematização relativamente a estas temáticas, se verificarmos que os índices de localização de acontecimentos e de personagens no tempo e de (re)conhecimento de conceitos (leccionados na escola) são mais baixos, podemos perguntar porque não procura a escola (o ensino da História) integrar em si e aproveitar todo este capital de conhecimento e de interesse apesar de tudo ainda existente?

A Constituição da República Portuguesa, o Conselho da Revolução e o 25 de Abril (este último tema apenas para os níveis etários mais elevados de não estudantes, que adoptam uma postura de polémica político-ideológica relativamente à natureza da Revolução) são os temas menos conhecidos. Trata-se de conhecimentos mais específicos que exigem uma cultura política mais rigorosa ou uma participação mais intensa na vida política.

António de Oliveira Salazar, 25 de Abril de 1974, Mercado Único Europeu e Conselho da Revolução (este último tema apenas para os sub-universos de não estudantes com idades entre 26 e 45 anos, participantes mais activos no processo revolucionário do pós-25 de Abril) são os temas melhor conhecidos.

Trata-se do personagem mais marcante do regime fascista português (da História de Portugal no século XX), da revolução que mais recentemente marcou uma viragem profunda na vida do nosso país, do tema mais publicitado e referenciado pelos «mass media» e pelos líderes de opinião.

Quadros I₅ e I₆ — Acontecimentos e personagens da história recente de Portugal: memória histórica e memória política.

Procuramos 'calcular' esse capital de cultura política através do leque de acontecimentos e personagens referidos (diversidade e carácter) e através da percentagem de inquiridos que não indica qualquer preferência. Temos consciência de que o receio em tomar posição sobre questões «políticas» (encaradas não de um ponto de vista epistemológico mas sim ideológico) influenciou muitos dos inquiridos, fazendo aumentar o número de abstenções.

Os personagens continuam a suscitar um maior nível de interesse (adesão e rejeição) relativamente aos acontecimentos.

Globalmente, o capital cultural específico (e o interesse político revelado é médio, inferior ao capital cultural relativo à História Universal (ver quadros I_{2a} e I_{2c}).

Sendo sabido que a escola (a disciplina de História) não tem desempenhado suficientemente a sua função de sensibilização e formação/problematização para uma cidadania consciente e activa; sendo afirmado que a democracia participativa é o modelo de organização política que se pretende desenvolver na nossa sociedade, urge que o sistema de ensino assuma os objectivos que, na teoria, são já os seus.

A 1.^a República, o 25 de Abril de 1974, o fim da Guerra Colonial/a Descolonização, o 1.^o de Maio, a Integração na CEE são os acontecimentos mais preferidos. Mário Soares, Sá Carneiro e Cavaco Silva são os personagens mais preferidos.

O Regime Fascista, a Guerra Colonial e a Descolonização são os acontecimentos mais preteridos. Salazar, Mário Soares, Cavaco Silva, Alvaro Cunhal e Ramalho Eanes são os personagens mais preteridos.

Os acontecimentos mais preferidos revelam o predomínio de uma cultura política democrática. O mesmo se passa no que diz respeito aos acontecimentos preteridos — com a excepção da Descolonização, processo dos mais traumáticos de quantos integraram o período revolucionário do pós-25 de Abril de 1974 (retornados, quebra do mito colonial, situação actual dos PALOP's).

Os personagens mais preferidos significam o predomínio de uma opção política de centro/direita. Os personagens preteridos são um espelho mais englobante das principais correntes políticas presentes na sociedade portuguesa actual: os que defendem os valores democráticos em sentido lato, os que recusam a esquerda relacionada com o período revolucionário

do pós-25 de Abril de 1974, os que recusam o predomínio do centro/direita.

Quadro II — Estratégias utilizadas e preferidas

Os dados recolhidos em todos os sub-universos demonstram que se, por um lado, se tem assistido à introdução de estratégias menos tradicionais, por outro lado, o ensino da História que hoje se pratica está longe de ser (na generalidade dos casos) o resultado da concretização mais ou menos coerente e operatória de estratégias inovadoras e diversificadas.

Leitura e análise do manual e aulas expositivas, aulas de trabalho de grupo e visitas de estudo são, respectivamente, as estratégias «centrais» e as estratégias «periféricas» mais utilizadas.

Aulas dadas pelos alunos e aulas de debate são, de longe, as menos utilizadas.

Aulas de visitas de estudo, com audio-visuais, de trabalho de grupo e de debate são as estratégias mais preferidas. Aulas expositivas e aulas de leitura e análise do manual são as mais preteridas (apesar de, ou precisamente devido ao facto de, serem as mais utilizadas).

O 7.º Ano Unificado/regime diurno apresenta um padrão-base de modelo pedagógico semi-tradicional e semi-diversificado. Os 10.ºs Anos de ensino diurno e o sub-universo de não estudantes com menos de 25 anos repetem (com pequenas variações) o padrão do 7.º Ano Unificado/regime diurno.

Os sub-universos de trabalhadores-estudantes (regime nocturno) apresentam um modelo pedagógico mais tradicional e menos diversificado.

O mesmo se passa (e tanto mais quanto mais elevado é o nível etário) com todos os outros sub-universos de não estudantes.

Quadro III — Fontes de aprendizagem da história

As fontes de aprendizagem mais utilizadas são a escola, os meios audio-visuais e a bibliografia. As menos utilizadas são a banda desenhada, pais e outros familiares, jornais. As mais preferidas são a escola, meios audio-visuais e bibliografia.

Parece pois claro que os meios institucionais tradicionais de aprendizagem preservam o seu peso dominante. Mantém-se igualmente o divórcio entre as fontes informais de aprendi-

zagem e a escola — com exceção dos «mass media» e das indústrias de cultura que levam até ao público de não especialistas 'extensões' da cultura historiográfica erudita.

De salientar ainda o insignificante papel desempenhado pela banda desenhada, pelos pais e outros familiares (resultante quer da falta de disponibilidade de muitos pais de nível sócio-cultural elevado, quer do grande fosso existente em muitos dos sub-universos entre o nível sócio-cultural dos filhos e o dos pais) e pelos jornais (resultante do conhecido afastamento dos inquiridos — dos portugueses em geral — relativamente a padrões de consumo regular de jornais e revistas).

No sub-universo do 7.º Ano Unificado/regime diurno, a fonte de aprendizagem mais utilizada (e a mais preferida) é a escola, seguindo-se-lhe a alguma distância a quase totalidade das outras.

No 7.º Ano Unificado/regime nocturno, predominam a escola e os meios audio-visuais.

Os sub-universos dos 10.ºs Anos de estudos «Humanísticos» e «Científicos» e do 1.º Ano da Licenciatura em História repetem no essencial o modelo do 7.º Ano Unificado/regime diurno — embora a bibliografia assuma um peso maior.

No 1.º Ano de História do Ramo de Formação Educacional da FLUC (regime provisório), é observável que um grande número de fontes de aprendizagem da história tem um peso significativo — embora com predomínio claro para a escola e para uma bibliografia relativamente extensa e especializada.

Nos sub-universos de não estudantes podemos delimitar dois tipos de comportamentos: a) predomínio (crescente à medida que são mais elevados os níveis etários) da escola, da bibliografia e dos meios audio-visuais — aumento ainda do desinteresse relativamente à aquisição de novos conhecimentos, manifestado no número de inquiridos que não indica qualquer preferência; b) revalorização da importância das fontes «informais» («mass media», viagens e monumentos, etc.) relativamente à escola — em resultado das disponibilidades de tempo próprias da situação profissional dos inquiridos em causa, ou seja, o sub-universo de não estudantes com mais de 65 anos.

Quadro IV — Funções sociais da história

Ao elaborarmos este quadro e ao analisarmos os resultados dos vários sub-universos, considerámos que seria possível concentrar em três grandes grupos as várias funções pro-

postas: 1) funções de tipo «História Nova» e funções culturais em sentido lato (compreensão das sociedades humanas no espaço e no tempo, conhecimento de outras culturas e povos, conhecimento do passado, cultura geral); 2) funções de tipo «história tradicional» (criar amor e orgulho pela história pátria e conhecimento de personagens ilustres); 3) funções desprestigiadas em termos de dignidade científica (contar «estórias» mais ou menos interessantes e justificar opções políticas e ideológicas actuais).

Com maior ou menor peso relativo, todos os sub-universos consideram que as quatro funções do grupo 1 são aquelas que melhor definem o carácter e a utilidade social da história.

Os índices de importância atribuídos às funções do grupo 2 são inferiores aos das funções do grupo 1.

Os mais baixos índices atingidos pelas funções do grupo 2 são da responsabilidade (por ordem decrescente) dos sub-universos: 1.º Ano de História do Ramo de Formação Educacional da FLUC (regime transitório), 1.º Ano da Licenciatura em História, 10.º Anos de estudos «Humanísticos» e «Científicos», 1.º Ano do Curso Complementar Nocturno.

Os índices mais elevados resultam (por ordem crescente) das respostas dos seguintes sub-universos: não estudantes com idades entre 26 e 35 anos e entre 46 e 55 anos, 7.º Ano Unificado/regime nocturno, 1.º e 4.º Anos da Licenciatura em Ciências Farmacêuticas, não estudantes com menos de 25 anos, não estudantes com idades entre 36 e 45 anos, não estudantes com menos de 25 anos, não estudantes com idades entre 36 e 45 anos, não estudantes com mais de 55 anos.

Ou seja, as funções tradicionais de promoção da história pátria e de afirmação de heróis exemplares são pouco consideradas pelos estudantes da Licenciatura em História e dos 10.º Anos; são mais considerados pelos estudantes do 7.º Ano Unificado e da Licenciatura em Ciências Farmacêuticas e por todos os sub-universos de não estudantes. No caso dos não estudantes, esta tendência acentua-se à medida que se eleva o nível etário.

Percentualmente, as funções do grupo 3 são pouco consideradas. Excepção a esta regra é a importância atribuída à função de justificação de opções políticas e ideológicas por parte dos dois sub-universos de estudantes da Licenciatura em Ciências Farmacêuticas — resultado de desconfiança crítica em relação ao «demasiado» relativismo das ciências sociais (e da história em particular) por parte de sujeitos epistemológicos formados em paradigmas e concepções de ciência significativamente diferentes?

O facto de a função de contar «estórias» ser, de longe, a menos indicada, significa certamente que é reconhecido à história um estatuto de dignidade científica.

Resta saber se a realidade actual da história (investigação, ensino, divulgação) corresponde a esta imagem apesar de tudo positiva.

Quadro V — Historiadores e historiografias predominantes

Os historiadores propostos podem ser agrupados em três categorias: 1) historiadores representativos de correntes neo-positivistas e neo-traditionalistas (Damião Peres, Joaquim Veríssimo Serrão e José Hermano Saraiva) e historiadores que, na perspectiva dos professores e estudantes do ensino não superior, são essencialmente conhecidos como produtores de manuais e de obras de divulgação (H. Baquero Moreno, A. H. de Oliveira Marques, Joel Serrão, Vitorino Magalhães Godinho, Jorge Borges de Macedo) ⁽⁵⁾; 2) historiadores portugueses recentes e historiadores representativos da História Nova francesa (José Mattoso, Lucien Febvre, Fernand Braudel e Georges Duby); 3) historiadores em geral desconhecidos porque historiadores «regionais», especialistas em História Contemporânea, especialistas em regionalidades «menores», oriundos da historiografia anglo-saxónica (António de Oliveira, Maria H. da C. Coelho, J. S. da Silva Dias, Miriam Halpern Pereira, Manuel Braga da Cruz, Jorge Alarcão, José Augusto França e C. R. Boxer).

Numa perspectiva global, é muito baixo o nível de conhecimento de historiadores revelado pelos vários sub-universos. São ainda mais baixos os níveis de leitura. Como consequência deste alheamento, a grande maioria dos inquiridos não indica preferências.

⁽⁵⁾ O facto de termos classificado H. Baquero Moreno, A. H. de Oliveira Marques, Joel Serrão, Vitorino Magalhães Godinho e Jorge Borges de Macedo como «produtores de manuais e de obras de divulgação» não resulta de forma alguma de uma apreciação que possamos fazer das suas actividades e obras científicas, mas sim do que das mesmas é conhecido e utilizado no ensino não superior (manuais, docentes, estudantes).

Nomeadamente nos casos de Vitorino Magalhães Godinho e de Jorge Borges de Macedo — nunca directamente responsáveis pela publicação de «manuais» ou de «obras de divulgação» —, a sua inclusão nesta categoria resulta do facto de os mesmos serem fundamentalmente conhecidos no ensino secundário através de estratos de obras suas reproduzidos nos manuais.

Em termos de historiadores, destaca-se claramente em todos os sub-universos, com excepção do 1.º Ano de História do Ramo de Formação Educacional da FLUC (regime transitório), José Hermano Saraiva — de longe o mais conhecido, o mais lido e o mais preferido.

A generalidade dos inquiridos, com excepção dos dois sub-universos de estudantes da Licenciatura em História e dos dois sub-universos de não estudantes com idades entre 26 e 45 anos, conhece, lê e prefere apenas historiadores do grupo 1, com realce para José Hermano Saraiva.

Os sub-universos de estudantes do 1.º Ano da Licenciatura em História e de não estudantes com idades compreendidas entre 26 e 45 anos acrescentam ao padrão de comportamento atrás descrito o conhecimento, leitura e preferência dos historiadores do grupo 2.

O sub-universo do 1.º Ano de História do Ramo de Formação Educacional da FLUC (regime transitório) revela um conhecimento em geral médio/elevado de todos os historiadores propostos. Revela ainda níveis de leitura próximos dos de conhecimento. Georges Duby é o historiador mais preferido e José Hermano Saraiva é apenas preferido por um inquirido.

Depois desta análise, torna-se ainda mais evidente que: a) grande parte dos inquiridos (da população portuguesa) desconhece a maioria dos historiadores portugueses e estrangeiros; b) os historiadores do grupo 3 não são conhecidos mesmo pelo público consumidor de programas e obras de divulgação historiográfica — devido a não terem acesso nem aos grandes «mass media» nem às indústrias de cultura; c) o «sucesso» de José Hermano Saraiva, J. Veríssimo Serrão e Damião Peres, embora estes últimos em menor grau, é o produto da predominância que a historiografia neo-tradiconalista ainda detém nos «mass media», no grande público e mesmo junto de grande parte dos professores e manuais de História do ensino não superior.

Quadro VI — Condicionanismos explicativos do insucesso na disciplina de História

Partimos para a análise deste quadro tendo por base a seguinte concepção de compreensão positiva do fenómeno do insucesso na disciplina de História: 1) grande peso atribuído aos condicionanismos de tipo estrutural (programas longos demais, matérias demasiado difíceis e pouco concretas para a idade dos alunos, predomínio das aulas expositivas e de

temas sem interesse, desfasamento entre a cultura dos alunos e os conhecimentos exigidos pela disciplina); 2) peso menor atribuído aos condicionalismos de tipo subjectivo (maus professores, os alunos não se interessam e não estudam); 3) peso nulo para «já não se ensinam datas, os nomes dos reis, os grandes acontecimentos» e «fim das aulas tradicionais que obrigavam os alunos a aprender».

É possível 'arrumar' os sub-universos em quatro grandes modelos de comportamento.

Os dois sub-universos do 7.º Ano têm uma visão pouco nítida do problema do insucesso — mais o 7.º Ano Unificado /regime nocturno, apesar do seu nível etário.

Os quatro sub-universos do 10.º Ano de estudos «Humanísticos», da Licenciatura em Ciências Farmacêuticas, dos não estudantes com menos de 25 anos apresentam um quadro explicativo que poderíamos considerar «primário». Por não serem capazes de integrar os comportamentos individuais de professores e alunos nos condicionalismos estruturais que os sobredeterminam, atribuem um peso médio ao grupo 1 e um peso elevado ao grupo 2 — embora continuem a atribuir um peso reduzido ao grupo 3.

Os quatro sub-universos do 10.º Ano de estudos «Científicos», do 1.º Ano do Curso Complementar Nocturno, do 1.º Ano da Licenciatura em História, do 1.º Ano de História do Ramo de Formação Educacional da FLUC (regime transitório) atribuem um peso elevado ao grupo 1, um peso médio ao grupo 2 e um peso reduzido ao grupo 3.

Finalmente, os cinco sub-universos de não estudantes com idades superiores a 25 anos consideram que, para a explicação do insucesso na disciplina de História: a) o grupo 1 tem um peso médio; b) no grupo 2 os docentes são cada vez menos responsáveis e os alunos cada vez mais responsabilizados — tanto mais quanto maior é o nível etário dos inquiridos; c) o grupo 3 tem um peso reduzido a elevado, tanto maior quanto mais subimos na escala etária.

Em conclusão, só demasiado tarde a maioria dos alunos adquire uma consciência operatória (pelo menos tal como nós a consideramos) acerca dos problemas do insucesso. A maioria dos pais revela ter algumas dificuldades em compreender esse mesmo fenómeno — por insuficiência de formação, porque apenas conheceram a escola tradicional, porque se encontram mais próximos do estatuto profissional do professor (que respeitam) do que do de estudante e jovem (do qual desconfiam), porque têm relutância em pôr em causa a autoridade do professor e do sistema de ensino?

Conclusões e propostas

Chegados a este ponto, cabe-nos sistematizar as análises que fomos realizando ao longo do processo de tratamento dos dados do inquérito, bem como responder às questões-chave por nós inicialmente formuladas.

Temos consciência de que a amostra que delimitámos não dá garantias absolutas de ser representativa do comportamento do conjunto da população portuguesa relativamente à História e ao seu ensino.

Pensamos no entanto que esta mesma amostra pode ser a base de uma tentativa cautelosa de caracterização da situação actual do ensino da História em Portugal. Foram estes os objectivos que procurámos alcançar.

Contrariamente à opinião mais em voga, verificámos que continuam a dominar no ensino da História, na preferência dos inquiridos e na memória histórica das várias gerações os conteúdos de História de Portugal (e nestes, a Formação de Portugal, 1383-85 e a Batalha de Aljubarrota, os Descobrimientos, a Restauração — ou seja, os marcos fundamentais da memória nacional/nacionalista), a perspectiva eurocentrista e as regionalidades «principais» (económica, social, política e cultural).

Não se deve pois rezear a perda destes três pilares fundamentais do que tem sido até agora o ensino da História, mas sim (ao contrário) alargar essa aprendizagem a novos temas e períodos da História de Portugal, a uma concepção não eurocentrista da História Universal, às regionalidades «alternativas» — até agora consideradas secundárias mas importantes para uma renovação do ensino da História e das formas de integração deste na escola e na comunidade.

Uma outra lacuna constatada é a gritante insuficiência de leccionação da História Contemporânea. Insuficiência acumulada ao longo da escolaridade não superior, reforçada pela Licenciatura em História e reproduzida através dos licenciados no exercício da função docente.

Porque se trata de um dos períodos mais preferidos e mais conhecidos fora da escola, pela sua importância para a compreensão do mundo actual e para a formação do cidadão, pelas potencialidades que oferece de renovação das estratégias do ensino da História, urge ultrapassar esta situação de sub-leccionação crónica.

As estratégias lectivas dominantes continuam a ser as tradicionais. Apesar das preferências dos estudantes inquiri-

dos e dos debates que têm rodeado as questões das didácticas especiais, leitura e análise do manual e aulas expositivas são de longe as estratégias mais utilizadas.

É assim fundamental que se criem condições (formação inicial e contínua de professores, estruturas de apoio e verbas para as escolas, melhoria do estatuto sócio-profissional dos professores, desenvolvimento da investigação na área das didácticas especiais, etc.) que permitam uma adaptação das estratégias didácticas às novas exigências de formação global, participada e consciente dos jovens.

Constatámos que não existem diferenças significativas entre os vários sub-universos no que diz respeito à capacidade de localização de acontecimentos e personagens no tempo. Se o nível de localização é baixo, é-o para quase todos os sub-universos. Não se confirma portanto a opinião de que só a escola de hoje forma jovens sem memória histórica (neste caso, sem memória histórica factológica).

Ao contrário, é bastante nítida a diferença existente entre a capacidade de (re)conhecimento de conceitos demonstrada, respectivamente, pelos inquiridos mais jovens e pelos menos jovens. Os actuais estudantes revelam níveis médios/elevados de compreensão de conceitos, enquanto os não estudantes com mais de 25 anos atingem apenas níveis médios/baixos.

Se verificarmos que o sub-universo do 1.º Ano de História do Ramo de Formação Educacional da FLUC (regime transitório) é o único que apresenta uma boa capacidade de localização de acontecimentos e personagens no tempo e uma boa capacidade de (re)conhecimento de conceitos; se aceitarmos a hipótese de que os jovens de hoje (a sociedade de hoje) estão menos dispostos a assimilar conhecimentos factológicos meramente memorizados, podemos concluir que: a) há vários tipos de memórias históricas; b) não é impossível a compreensão de conceitos abstractos por parte de alunos dos níveis etários mais baixos — desde que sejam utilizados os conteúdos e estratégias mais adequados; c) não há contradição entre história estrutural e conhecimentos factológicos; d) a melhor forma de fixar e dar sentido a um conhecimento de tipo factológico é integrá-lo num contexto global explicativo; e) a resposta do sistema de ensino ao novo tipo de alunos com que tem de trabalhar está na adopção de conteúdos e estratégias que exijam desses mesmos alunos compreensão, auto-iniciativa, participação — e não apenas memorização e passividade.

Ficou claro que, no que diz respeito aos historiadores e às concepções historiográficas, predomina a «corrente» neo-tradiconalista, conjuntamente com um conjunto de outros historiadores conhecidos pelo grande público como «produtores de manuais e de obras de divulgação».

José Hermano Saraiva é o único historiador verdadeiramente conhecido, lido e preferido. A grande maioria dos inquiridos não conhece quase nenhuns historiadores nem lê obras de história.

Se se pretende alterar esta situação (nomeadamente no que diz respeito aos estudantes), é necessário que os professores, os manuais e o sistema de ensino repensem as exigências e as estratégias de sensibilização dos alunos relativamente à consulta bibliográfica; que sejam alargados e renovados os conteúdos das bibliotecas e as listas de autores/obras citadas.

É ainda fundamental que os investigadores assumam a necessidade de produzir obras e programas de divulgação científica atraentes e acessíveis a um público de não especialistas; que as instituições de investigação, os «mass media», as indústrias de cultura e os poderes públicos decidam se têm ou não por objectivo diminuir o fosso que existe entre cultura erudita e a cultura da grande maioria da população.

A escola continua a ser a fonte de aprendizagem da história mais utilizada e mais preferida por quase todos os sub-universos. Apesar do aumento do peso relativo assumido pelas outras fontes de aprendizagem (nomeadamente pelos «mass media»), a escola tem-se recusado a assumir a necessidade da existência de relacionamento entre meios «formais» (ou institucionais) e «informais» de aprendizagem.

Pensamos que a ultrapassagem desta atitude isolacionista — fortemente condicionada pela escassez de condições materiais de renovação do sistema de ensino —, permitirá ao professor de História e à escola: a) preparar melhor os alunos para um consumo consciente e não alienante da cada vez mais diversificada, sofisticada e atraente gama de produtos culturais disponíveis; b) tornar o ensino mais atraente e enriquecedor — através da introdução consciente de novos recursos e estratégias; c) estabelecer novos canais de ligação com a comunidade; d) ajudar os alunos a sistematizar e a enquadrar a informação e as experiências recolhidas de forma avulsa fora da escola.

A quase totalidade dos inquiridos considera que a principal função da história tem a ver com o desenvolvimento de

uma cultura geral e com o conhecimento de culturas e povos — nós próprios ou outros, diferentes no espaço e no tempo.

O peso atribuído a funções de tipo tradicionalista é ainda muito significativo — embora diminua à medida que se desce ao nível etário (nos sub-universos de não estudantes) ou que se passa dos não estudantes para os estudantes.

O prestígio científico da história não é significativamente posto em sausa, embora alguns sub-universos constatem (critiquem?) o carácter demasiadamente ideológico de muitas obras e autores.

Tendo em conta estes dados, não é redundante da nossa parte vir afirmar a necessidade que a história tem de renovar a sua utilidade e a sua função social — para não falar já na necessidade de um maior rigor epistemológico e de uma maior operatividade das estruturas teóricas e metodológicas.

No âmbito da escola, direccionar o ensino da História para a formação de um indivíduo culturalmente enriquecido e com capacidade para se localizar e movimentar em espaços e em tempos sócio-culturais diferentes; para o reforço da consciência cívica (numa perspectiva crítica e desalienante).

No âmbito da divulgação de conhecimentos junto do grande público, assegurar para os «novos» historiadores e para as novas perspectivas historiográficas espaços de intervenção até agora monopolizados por historiadores neo-traditionalistas.

No âmbito da rentabilização da história como saber especializado, promover a utilização de historiadores, paleógrafos, bibliotecários e arquivistas, arqueólogos, técnicos de património, animadores culturais, museólogos, etc. em todas as instituições e organismos onde as suas tecnologias se foram tornando necessárias (centros de investigação, autarquias, museus, organismos de planeamento, instituições de defesa do património, empresas, bibliotecas, arquivos e centros de documentação, etc.).

Parte significativa dos inquiridos demonstra não atingir um nível de compreensão global satisfatório do problema do insucesso na disciplina de História (do insucesso escolar em geral). Cabe assim à escola — se não quer continuar a ser um mundo desconhecido para os pais, para a comunidade e para os próprios alunos — promover no seu seio o debate destas questões, assim como incentivar o relacionamento entre professores, alunos e pais.

Mais do que o insucesso formal, que constatámos não ser demasiado elevado (pelo menos se o compararmos com o

de outras disciplinas), são para nós significativos os índices de insucesso real. Ou seja, preocupa-nos o baixo nível de conhecimentos manifestado pela grande maioria dos inquiridos — muitas vezes camuflado pelo sucesso formal e administrativo.

O combate a esse insucesso real só pode ter resultados significativos quando integrado num esforço sistemático de renovação do sistema de ensino e de elevação do nível sócio-cultural da população portuguesa.

A demonstrá-lo está o grande peso relativo assumido pelo factor «capital cultural» na determinação da capacidade de aquisição, compreensão e transferência de conhecimentos revelada pelos inquiridos dos vários sub-universos ao longo de todo o inquérito.

BIBLIOGRAFIA

- ALLARD, Michel e outros, «A História e o seu ensino», Livraria Almedina, Coimbra, 1976.
- BETTENCOURT, Ana Maria e SANTOS, Maria Emília Brederode, «Papel da escola na formação democrática dos alunos», in *Política educacional num contexto de crise e transformação social*, Moraes Editores, Lisboa, 1981.
- BIRZEA, César, «A pedagogia do sucesso», Livros Horizonte, Lisboa, 1984.
- BOURDIEU, Pierre e PASSERON, Jean-Claude, «A reprodução», Editorial Vega, Lisboa, s.d.
- CALDEIRA, Arlindo Manuel, «Ensino da História: a discussão que vem de França», *Expresso*, 5-11-83, pp. 26R e 27R.
- CARVALHO, Joaquim Barradas de, «Da história crónica à história da ciência», Livros Horizonte, Lisboa, 1979⁸.
- CHAFFER, J. E. e TAYLOR, L., «A história e o professor de História», Livros Horizonte, Lisboa, 1984.
- CITRON, S., «Necessité et implication d'un renouvellement des méthodes dans l'enseignement de l'Histoire», in *Cahiers de Clio*, n.º 5, 1968.
- , «Enseigner l'Histoire aujourd'hui. La mémoire perdue et retrouvée», Les Editions Ouvrières, Paris, 1984.
- CORTESÃO, Luísa e TORRES, Maria Arminda, «A avaliação pedagógica», 2 vols., Porto Editora, Porto, 1983² e 1984³.
- DUSKA, Ronald e WHELAND, Mariellen, «Moral development — a guide to Piaget and Kohlberg».
- FAYARD, Jean-François, «Des enfants sans histoire — Le Livre blanc de l'enseignement de l'Histoire», Librairie Académique Perrin, Paris, 1984.
- FERRO, Marc, «Falsificações da história», Publicações Europa-América, Lisboa, s.d.
- FREIRE, Paulo e outros, «Cuidado, escola!», Editora Brasiliense, São Paulo, s.d.¹⁶.
- GIOLITTO, Pierre, «L'enseignement de l'histoire aujourd'hui», Armand Colin, Bourrelle, Paris, 1986.

- GIRAULT, René, «L'Histoire et la Géographie en question», MEN, Paris, 1983.
- GRACIO, Sérgio e STOER, Stephen, «Sociologia da educação — antologia», 2 vols., Livros Horizonte, Lisboa, 1982.
- «Inquérito: memória e ensino da História», in *Boletim da Associação de Professores de História*, n.ºs 3-4, 1987.
- KIRKBY, Cristina, «Gestão de programas de História do ensino secundário — uma reflexão», in *Boletim da Associação de Professores de História*, n.ºs 3-4, 1987.
- LIMA, Maria de Jesus e HAGLUND, Stefan, «Escola e mudança», Edições Afrontamento, Porto, 1985².
- PINTO, F. Cabral, «Da não directividade à pedagogia por objectivos», Centelha, Coimbra, 1983.
- ROLDÃO, Maria do Céu, «Gostar de história — um desafio pedagógico», Texto Editora, Lisboa, 1987.
- TORGAL, Luís Reis, «História... que história? Algumas reflexões introdutórias à história local e regional», in *Revista de História das Ideias*, n.º 9, 1987.
- , «O lugar da história, o lugar do historiador, o lugar do professor de História», in *Boletim da Associação de Professores de História*, n.º 2, 1986-1987.
- UNESCO, «A educação do futuro», Livraria Bertrand, Lisboa, 1978.
- VEYNE, Paul, «Como se escreve a história», Edições 70, Lisboa, s.d.

ANEXO 1

INQUÉRITO

A preencher pelo inquirido (estudantes)

Ano de nascimento.....	Sexo	
Naturalidade		
Escola	Localidade	
Ano que frequenta.....	Área.....	Curso.....
* Número de reprovações.....		
* Número de reprovações à disciplina de História.....		
Regime de frequência.....		
Profissão própria		
Profissão do pai.....	da mãe.....	
Gosta de História?	Sim <input type="checkbox"/>	Não <input type="checkbox"/>

A preencher só por alunos da Licenciatura em História

Curso que escolheu em primeira prioridade na candidatura à Universidade?
Que profissão desejaria seguir? Docência <input type="checkbox"/>
Outras <input type="checkbox"/> Quais?.....

* Só para alunos dos Ensinos Básico e Secundário

INQUÉRITO

A preencher pelo inquirido (não estudantes)

Ano de Nascimento.....	Sexo.....	
Habilitação escolar própria:.....		
Habilitação do pai.....	da mãe.....	
Profissão		
Naturalidade		
Residência		
Gosta de História?:	Sim <input type="checkbox"/>	Não <input type="checkbox"/>

Este inquérito tem por objectivo conhecer melhor o nível de ensino/
/aprendizagem da História em Portugal.
Responda com seriedade. Obrigado.

1.1. Preencha o quadro de acordo com as indicações dadas:

		Assinale com X		
		dada na escola	conhecida fora da escola	Indique a sua preferência
a)	Pré-História Civ. Urbanas Civ. Clássicas Idade Média Idade Moderna Idade Contemporânea			
b)	Hist. Portugal Hist. Universal Hist. da Europa Hist. da África Hist. da Ásia Hist. da América			
c)	Hist. Económica Hist. Social Hist. Política Hist. Cultural Hist. da Arte Hist. das Técnicas Hist. das Religiões Hist. Local Arqueologia			
d)	1.ª Guerra Mundial Revolução 1383-85 Descobrimientos Hist. Transportes Terceiro Mundo Origem do Homem Formação de Portugal Democracia Ateniense Rev. Liberais			

Ensino da História

1.2. Preencha o quadro com as indicações dadas:

	Localize no tempo (ano, decénio, século)	Assinale com X	
		dada na escola	conhecida fora da escola
a) Rev. Francesa Descoberta do Brasil Batalha de Aljubarrota Início 2.ª Guerra Mundial Restauração Batalha de Salamina Fim Guerra Vietname Queda do Império Romano do Ocidente Batalha S. Mamede			

b) Indique três acontecimentos de que goste e três de que não goste:

GOSTA	NÃO GOSTA

	Localize no tempo (ano, decénio, século)	Assinale com X	
		dada na escola	conhecida fora da escola
c) Manuel Fernandes Tomás Nuno Álvares Pereira Benito Mussolini Marquês de Pombal Robespierre Imperador Nero Inês de Castro Fernão Magalhães			

d) Indique três personagens históricas de que goste e três de que não goste:

GOSTA	NÃO GOSTA

1.3. Relacione os elementos da coluna da esquerda com os da coluna da direita:

a) Capitalismo	<input type="checkbox"/> Posição de recusa da lógica de divisão do mundo em dois blocos político-militares.
b) Absolutismo	<input type="checkbox"/> Imposição progressiva dos costumes e instituições romanos aos povos dominados por Roma.
c) Nacional-Socialismo	<input type="checkbox"/> Desenvolvimento de actividades agrícolas e pastoris por parte de grupos humanos.
d) Não-alinhamento	<input type="checkbox"/> Forma de organização económica que se baseia na separação entre capital e trabalho, no mercado, na acumulação privada da mais-valia.
e) Rev. Neolítica	<input type="checkbox"/> Doutrina económica que vê na existência de um saldo positivo da balança comercial o principal índice da riqueza de um país.
f) Relações feudo-vassálicas	<input type="checkbox"/> Doutrina política que procura legitimar o monopólio do poder e da força por parte do monarca (e do seu aparelho de Estado).
g) Mercantilismo	<input type="checkbox"/> Doutrina política de carácter corporativo e totalitário que foi a ideologia dominante na Alemanha Hitleriana.
h) Romanização	<input type="checkbox"/> Relações pessoais de dependência entre vassalos e suserano que estruturam a sociedade numa pirâmide de solidariedades verticais.
	<input type="checkbox"/> Doutrina política que defende que só a vontade popular legitima o exercício do poder político.

1.4. Escolha as respostas correctas (assinalando-as com uma cruz):

<p>4.1. A Constituição actualmente vigente em Portugal é de:</p> <p>a) 1987 <input type="checkbox"/></p> <p>b) 1933 <input type="checkbox"/></p> <p>c) 1982 <input type="checkbox"/></p> <p>e) Não sei <input type="checkbox"/></p>
<p>4.2. António Oliveira Salazar foi:</p> <p>a) Descobridor português <input type="checkbox"/></p> <p>b) Presidente da República durante o período do Estado Novo <input type="checkbox"/></p> <p>c) Principal figura do «Regime fascista português» <input type="checkbox"/></p> <p>d) Herói de 1640 <input type="checkbox"/></p> <p>e) Não sei <input type="checkbox"/></p>
<p>4.3. O ano da concretização do Mercado Único Europeu é:</p> <p>a) 1986 <input type="checkbox"/></p> <p>b) 1992 <input type="checkbox"/></p> <p>c) 1987 <input type="checkbox"/></p> <p>d) 2002 <input type="checkbox"/></p> <p>e) Não sei <input type="checkbox"/></p>
<p>4.4. O Conselho da Revolução foi:</p> <p>a) Órgão de vigilância popular criado nos inícios da Revolução de 1383-1385 <input type="checkbox"/></p> <p>b) Órgão de controlo das actividades dos grupos pró-Castelhanos aquando da Restauração <input type="checkbox"/></p> <p>c) Tribunal que julgava os crimes dos Miguelistas após a vitória dos liberais <input type="checkbox"/></p> <p>d) Órgão criado para garantir o respeito pelos ideais e objectivos da Revolução de 25 de Abril de 1974 <input type="checkbox"/></p> <p>e) Não sei <input type="checkbox"/></p>
<p>4.5. Antes do 25 de Abril de 1974 o analfabetismo existente em Portugal:</p> <p>a) Era mais baixo que o de qualquer outro país da Europa <input type="checkbox"/></p> <p>b) Rondava os 3% <input type="checkbox"/></p> <p>c) Rondava os 30% <input type="checkbox"/></p> <p>d) Ajudou ao desenvolvimento do país <input type="checkbox"/></p> <p>e) Era causado pela falta de vontade de estudar das crianças portuguesas <input type="checkbox"/></p> <p>f) Contribuiu para enterrar o desenvolvimento do país <input type="checkbox"/></p> <p>g) Não sei <input type="checkbox"/></p>
<p>4.6. O 25 de Abril de 1974 foi:</p> <p>a) A Implantação da República <input type="checkbox"/></p> <p>b) O fim do «Regime fascista português» e da Guerra Colonial <input type="checkbox"/></p> <p>c) Um golpe militar <input type="checkbox"/></p> <p>d) O dia Internacional do Trabalhador <input type="checkbox"/></p> <p>e) Não sei <input type="checkbox"/></p>

1.5. Indique três acontecimentos da história recente de Portugal de que goste e três de que não goste:

GOSTA	NÃO GOSTA

1.6. Indique três personagens da história recente de Portugal de que goste e três de que não goste:

GOSTA	NÃO GOSTA

II. Dê a sua opinião acerca das várias formas de ensino da História. Preencha o quadro de acordo com as indicações dadas:

	Assinale com X	
	utilizada na escola	Indique a sua preferência
Aulas de leitura e análise do manual		
Aulas de trabalho de grupo		
Aulas com análise de materiais diversos		
Aulas com visitas de estudo		
Aulas com audio-visuais		
Aulas dadas pelos alunos		
Aulas de debate (previamente preparadas)		
Aulas onde o professor dita apontamentos		

Ensino da História

III. Onde adquiriu os conhecimentos que tem de História? Preencha o quadro com as indicações dadas:

	Assinale com X	
	utilizada	Indique a sua preferência
Escola		
Pais, avós e outros familiares		
Televisão, cinema, vídeo		
Banda desenhada		
Jornais		
Museus		
Viagens e monumentos		
Livros e enciclopédias		

IV. Que utilidade tem para si a História? Preencha o quadro de acordo com as indicações dadas:

	Assinale com X	
	Está de acordo	Não está de acordo
Conhecimento do passado		
Compreensão das sociedades humanas no espaço e no tempo		
Criar amor e orgulho pela história Pátria		
Justificação de opções políticas e ideológicas actuais		
Conhecimento de personagens ilustres		
Conhecimento de outras culturas e povos		
«Estórias» mais ou menos interessantes mas sempre não objectivas		
Cultura geral		

V. Preencha o quadro de acordo com as indicações dadas:

	Assinale com X		
	Conhece	Já leu	Indique a sua preferência
Jorge Borges de Macedo			
José Mattoso			
Fernand Braudel			
Damião Peres			
Maria Helena da Cruz Coelho			
Lucien Febvre			
J. S. da Silva Dias			
Miriam Halpern Pereira			
José Augusto França			
Jorge Alarcão			
C. R. Boxer			
António de Oliveira			
A. H. de Oliveira Marques			
José Hermano Saraiva			
Joaquim Veríssimo Serrão			
Humberto Baquero Moreno			
Georges Duby			
Joel Serrão			
Vitorino M. Godinho			
Manuel Braga da Cruz			

VI. Quais as razões que, na sua opinião, explicam o insucesso na disciplina de História e o pouco conhecimento de assuntos de História? Preencha o quadro de acordo com as indicações dadas:

	Assinale com X	
	Está de acordo	Não está de acordo
Programas longos demais		
Matérias demasiado difíceis e pouco concretas para a idade dos alunos		
Maus professores		
Os alunos não se interessam e não estudam		
Já não se ensinam datas, os nomes dos reis, os grandes acontecimentos		
Predomínio das aulas expositivas e dos temas sem interesse		
Fim das aulas tradicionais que obrigam os alunos a aprender		
Desfasamento entre cultura do dia-a-dia dos alunos e os conhecimentos exigidos pela disciplina		