

## EXAMES NACIONAIS E CONTEXTUALIZAÇÃO NO ENSINO DA HISTÓRIA

**Manuela Esteves**

Universidade de Lisboa, Instituto de Educação  
mesteves@ie.ul.pt

**Ângela Rodrigues**

Universidade de Lisboa, Instituto de Educação  
mapr@ie.ul.pt

### Resumo

A existência de exames nacionais em qualquer nível do sistema educativo ou de quaisquer outras provas de avaliação externa, constitui um poderoso factor de homogeneização das concepções e das práticas curriculares, tornando-se um importante constrangimento à livre decisão do professor sobre o percurso a empreender com os seus alunos. Focámos este estudo exploratório no ensino e aprendizagem da disciplina de História no ensino secundário e procurámos analisar possíveis efeitos percebidos das provas de exame na configuração dos processos de ensino, apresentando o modo como alguns professores, especialmente bem sucedidos no seu trabalho, tendo em conta os resultados obtidos pelos seus alunos nos exames, estão ou não a encontrar espaço e a ver vantagens em processos de contextualização dos saberes, e, em caso afirmativo, como o fazem e porquê.

**Palavras-chave:** Contextualização dos saberes; Exames; Desenvolvimento curricular; Ensino da História; Processos de decisão curricular.

### Abstract

The existence of national examinations at any level of the education system as well as any other system of external evaluation is a powerful factor of homogenization of curriculum conceptions and practices, becoming a major constraint to the free decision of the teacher about the way they teach their students. The exploratory study we developed had its focus on the teaching and learning of the discipline of History in

secondary schools. We tried to analyze possible effects of the national exams on the configuration of teaching, showing how some teachers, especially successful in their work, taking into account the pupils results, are or are not finding space to develop processes of contextualization of knowledge and perceiving their advantages, and, if so, how do they do it and why.

**Keywords:** Knowledge contextualization; Exams; Curriculum development; Teaching of history; Curricular decision-making processes.

## Introdução

Os sistemas educativos das sociedades desenvolvidas ou em vias de desenvolvimento têm vivido, desde meados do século passado, num cenário marcado pelas permanentes reformas educativas e/ou curriculares. Tal facto decorre, certamente, das mudanças sociais, económicas e políticas que o mundo experimentou após a 2.<sup>a</sup> Guerra Mundial e que, no plano da escola e, mais especificamente, no plano do currículo, da teoria curricular e do desenvolvimento curricular, são responsáveis por um percurso, faseado (Popkewitz, 2007; 2010), cuja lógica maior é a de conceber a escolarização como um processo de adequação aos valores dominantes em cada momento histórico e às decorrentes exigências sociais. Importa aqui salientar que este processo tem sido, para a sociedade em geral e para o mundo do trabalho em particular, garantido por via de uma qualificação certificada por diplomas, obtidos as mais das vezes mediante um processo de verificação/exame.

Nesse percurso, que não é propriamente um caminhar progressivo e linear para uma meta universalmente aceite para todos os tempos, foram sendo experienciadas reformas e reformas da organização escolar, dos planos de estudo e consequentes programas das disciplinas, das pedagogias apoiadas na sociologia e na psicologia, somando, apesar de alguns sucessos, desilusões, fracassos e contradições. Ao mesmo tempo foi visível um notável crescimento dos estudos curriculares, a emergência de novas conceções sobre o currículo e o desenvolvimento curricular, a multiplicação de propostas para orientar a prática dos professores na sala de aula e no espaço mais amplo da escola.

Podemos identificar basicamente duas conceções de currículo que têm disputado entre si a primazia, ao longo deste tempo, sem que uma seja capaz de



eliminar a outra, situando-se, pois, cada caso particular num *continuum* entre dois polos que tendem a opor-se. Ao currículo concebido como um plano que materializa um conjunto rígido de regras a que professores e alunos se submetem opõe-se o currículo como projeto, flexível e ajustável às condições contextuais do ensino e da aprendizagem; ao currículo descrito pelos objetivos e conteúdos no âmbito do conhecimento disciplinar avaliável mediante exames e outras provas sumativas, opõe-se um currículo focado nos alunos e em problemas da sociedade, com uma acentuada perspectiva interdisciplinar e materializado no conjunto das aprendizagens efetivamente feitas pelos alunos e que faz da autorregulação e da avaliação formativa instrumentos de fomento de aquisição de saberes e competências. De uma conceção do currículo em que ao aluno se reserva um papel iminentemente de absorção e de consumo do saber, com valor em si mesmo, distribuído pelo professor cujo ensino constitui o eixo maior, passamos a uma conceção em que as experiências e os conhecimentos já adquiridos são necessariamente trazidos para a sala de aula como forma de, através da sua problematização, os alunos se perceberem como construtores de conhecimento e se tornarem atores principais no processo contínuo e dinâmico da aprendizagem.

No que se refere aos estudos curriculares, área que se fortaleceu progressivamente desde meados do séc. XX dentro das Ciências da Educação, tanto numa promissora vertente teórica como numa perspectiva de problematização e compreensão das práticas dos professores, sublinhamos que uma das conclusões que vem sendo reiterada é a de que a maioria das reformas não chegam a entrar em pleno na sala de aula. Embora se reconheça que o professor é o ponto de referência essencial para a implementação de uma reforma curricular (Popkewitz et al., 2007), quando se passa do campo do discurso para o campo das práticas não se tem em conta que as lógicas em que as mesmas se enraízam e os valores que lhes estão associados levam ao desencadear de resistências diversas por parte dos professores e das escolas.

Sendo o currículo uma construção histórica e socialmente situada, lugar de necessária controvérsia e de compromissos precários entre os atores que o concebem e concretizam, compreende-se que, nos tempos que correm, a política curricular dominante que vê a educação escolar quase apenas como estratégia social de formação/instrução de trabalhadores ao serviço da economia e do mercado de trabalho encontra resistências entre aqueles professores e aquelas escolas para quem a função docente é vista como instrumento de desenvolvimento, tão integral quanto



possível, do ser humano, operado de forma crítica e harmoniosa.

Neste mesmo âmbito, detetamos um movimento que oscila, no pensamento e na prática dos diferentes atores educativos, entre considerar que a aprendizagem do aluno e o seu sucesso escolar encontram uma forte raiz na aproximação do saber escolar aos interesses, ritmos, vivências do aluno, aproximação que ocuparia o trabalho essencial do professor e o considerar que tal desiderato se obtém pela via de uma exigente homogeneização do ensino, focado nos saberes das disciplinas curriculares, e na verificação dos seus resultados, de preferência com recurso a formas de avaliação externa incidindo tanto nas aprendizagens dos alunos quanto no desempenho docente. Esta oscilação, tendencialmente percebida como dicotómica, materializa-se nos discursos e nas práticas dos professores que ora legitimam as suas opções de ensino na necessidade de envolver os alunos enquanto aprendentes no processo de aquisição e desenvolvimento do conhecimento, ora se reportam às decisões de outrem, algum agente externo ao processo de ensino – aprendizagem mas com poder e autoridade para verificar da consecução dos objetivos mais gerais do sistema.

No plano da implementação das políticas educativas de reforma tem faltado uma atenção maior e mais sistemática à interação que os conhecimentos profissionais dos professores estabelecem com os normativos curriculares. A complexidade desta interação também não tem sido suficientemente abordada pela investigação em Educação. E passar dos discursos e das grandes conceções gerais e abstratas acerca do currículo, hoje mais bem configuradas, ao plano de realizações efetivamente marcadas pelo sucesso educativo, revelou-se e continua a revelar-se extremamente difícil.

Foi neste cenário onde inscrevemos interrogações que o conhecimento cruzado dos campos científicos da Formação de Professores e do Desenvolvimento Curricular nos tem suscitado, que nos sentimos especialmente motivadas para participar no projeto *“Contextualização do saber para a melhoria das aprendizagens dos alunos”*, apoiado pela FCT e ainda a decorrer, e que reúne investigadores das Universidades do Porto, do Minho, de Aveiro e de Lisboa.

O projeto visou responder, no plano do trabalho empírico, às seguintes quatro questões de investigação:

- Até que ponto existe um desfasamento entre as políticas de contextualização curricular e a prática governativa expressas nos exames nacionais?



- Até que ponto são as práticas quotidianas de contextualização curricular dos professores influenciadas pelos exames nacionais?
- Até que ponto são os instrumentos de avaliação dos professores influenciados pelos exames nacionais, de um ponto de vista da contextualização?
- Que conceções e que práticas curriculares têm os professores em mente quando põem em prática a contextualização curricular?

O estudo a que este artigo se refere pretendeu contribuir para a resposta às segunda e quarta destas questões.

### **Referentes Teóricos**

#### *Contextualização – que conceito é este?*

Como tantas vezes acontece em Educação, a palavra contextualização tem sido usada de forma corrente sem que sobre ela se tenha feito um esforço de clarificação conceptual.

Feita uma pesquisa bibliográfica pela palavra-chave *contextualização* e outras próximas (Esteves, 2011) constata-se que, na incipiente atenção dada na literatura da especialidade, a maior parte das definições de contextualização envolve o aluno / os alunos nessa definição. É por ele ou por eles que o trabalho deliberado de contextualização dos saberes, por parte do professor, é justificado. As definições mais frequentes apontam para entender a contextualização como “a relação entre o conteúdo e a vida social, pessoal e cultural do aluno; estabelecer uma relação entre o aluno e o conteúdo; envolver o conhecimento científico com a vida quotidiana do aluno; considerar os saberes dos alunos numa perspetiva sociocultural; utilizar o universo do aluno para construir um novo saber” (Esteves, 2011). A mesma autora que vimos seguindo refere que surgem também algumas outras definições que ligam a contextualização, de forma mais direta, ao trabalho do professor. A contextualização consiste então “em apresentar o conteúdo por meio de uma situação problemática; numa forma de argumentação ou de encadeamento de ideias a partir do estabelecimento de relações mútuas e de influências recíprocas entre as partes e o todo de um conteúdo abstrato; em utilizar o universo do aluno para construir um novo saber; em integrar os conhecimentos obtidos nas diferentes disciplinas curriculares”. Nesta linha de pensamento, a função do professor é significativamente servida por



estratégias que retiram a exclusividade à transmissão do saber, sendo substituída pela mobilização, criação e problematização de situações do quotidiano do aluno (situações de ordem pessoal, local, nacional, planetária) que sustentem a procura de sentidos para o conhecimento a ser adquirido no espaço escolar, permitindo, ao mesmo tempo, que os alunos possam desenvolver competências respondendo com o saber escolar a situações problema propostas durante o processo de ensino e de aprendizagem.

De uma forma geral, podemos remeter o sentido do conceito para a visão, hoje dominante nas Ciências Sociais, que clama pela inserção dos fenómenos de que se ocupam no contexto onde estes ocorrem, isto é, rejeitando a possibilidade de os estudar em laboratório asséptico, fora do tempo e do lugar. A contextualização responderia então à necessidade de integrar os conteúdos que se ensinam no tempo e lugar em que foram produzidos e/ou são utilizados e também no tempo e lugar em que são aprendidos.

A contextualização dos saberes visando a sua aprendizagem pelos alunos não se confunde, em nosso entender, com a contextualização curricular. A primeira será tão somente uma parte de um todo mais vasto e diversificado de dimensões a considerar, envolvidas na segunda.

O interesse em nos focarmos apenas na contextualização dos saberes tem a ver com a controvérsia que o lugar, o papel e a função destes no currículo de há muito suscitou e que trabalhos recentes, como os de M. Young, já neste milénio, vieram reacender. Segundo este autor, a Nova Sociologia da Educação, de que foi um dos protagonistas nos anos 70, levou a que no âmbito da teoria social do conhecimento se tenha produzido uma tendência para se deslizar para uma forma de reducionismo: “O conhecimento é reduzido a interesses, a pontos de vista, ou simplesmente a sujeitos que conhecem, o que abre caminho a possibilidades emancipadoras” (Young, 2010:22), tal era a convicção assumida. Hoje, o autor constata as fragilidades deste posicionamento, bem como a vacuidade argumentativa dos teóricos pós-modernos do currículo para contrariarem tanto as posições neoconservadoras como as posições tecno-instrumentalistas acerca do papel do conhecimento nos currículos e na aprendizagem dos alunos.

Em nome do que designa como teoria socio-realista do conhecimento, M. Young (2010: 186-187) propõe uma abordagem alternativa que caracteriza da seguinte forma (e citamos):



- Rejeita a perspetiva conservadora de que o conhecimento é um dado e que, de algum modo, é independente dos contextos sociais e históricos em que se desenvolve.
- Assume uma perspetiva sobre o conhecimento que o encara como algo que é produzido e adquirido socialmente em contextos históricos particulares e num mundo caracterizado por interesses antagónicos e lutas de poder. Ao mesmo tempo, reconhece que o conhecimento tem propriedades emergentes que levam para além da preservação de interesses de grupos particulares. Por outras palavras, temos de estar preparados para falarmos a respeito de interesses cognitivos e intelectuais e para defender a sua importância.
- Rejeita a perspetiva sobre o conhecimento que o considera como apenas mais um conjunto de práticas sociais. Considera a diferenciação entre os campos e entre o conhecimento teórico e o quotidiano como um traço fundamental daquilo que é a educação, embora a forma e o conteúdo dessa diferenciação não sejam fixas e possam mudar.

No estudo exploratório que desenvolvemos, adotámos um conceito de contextualização dos saberes que não reduz estes ao local e aos contextos imediatos, antes aspira a permitir o acesso dos alunos ao saber com valor universal. A contextualização enquanto estratégia não é necessariamente inimiga (antes deverá ser aliada) da apropriação intelectual, pelos alunos, de um conhecimento que não se confunde nem legitima apenas pelo quotidiano e por um conjunto de práticas sociais.

### **Exames Nacionais e Contextualização**

A existência de exames nacionais em qualquer nível do sistema educativo (básico, secundário ou superior) ou de quaisquer outras provas de avaliação externa (como os exames de admissão às ordens profissionais), constitui um poderoso fator de homogeneização das conceções e das práticas curriculares. Efetivamente, qualquer prova de avaliação externa constitui em si mesma e é tida pelos interessados como um padrão: o padrão do que se deve saber, de como se deve saber e de como se deve comunicar o que se sabe.

Neste sentido se pronunciou Cardoso (1993) ao referir-se ao funcionamento do currículo. De facto, este autor realizou uma pesquisa sobre provas globais ou globalizantes, em que partiu do seguinte postulado: “todas as formas de



heteroavaliação escolar, sobretudo no interior de currículos que se traduzem em ciclos de realização repetidos e contíguos, têm um efeito de «aculturação» sobre esses mesmos currículos, no sentido de exercerem sobre eles uma influência ampla, automática e inelutável” (pp.11). Cardoso evocou em abono da sua tese, para lá do senso comum nesse sentido que se manifesta entre os professores, os trabalhos de autores como La Orden (1982), Madaus (1985), Marton & Saljo (1976), Laurillard (1979) e Ramsen & Entwistle (1981).

Trata-se, então, de admitir que os itens ou enunciados dos instrumentos de avaliação exercem influência sobre os objetivos reais do ensino-aprendizagem. Pode especular-se, inclusivamente, como já alguns autores o fizeram, que no confronto entre as finalidades e os objetivos proclamados no currículo oficial e as finalidades e objetivos cuja aprendizagem os exames se propõem medir, são estes últimos que têm maior poder persuasor sobre os comportamentos das escolas, dos professores e dos estudantes. Trata-se do efeito de *backwash* (Hammersley, Scarth & Webb, 1985, cit. Cardoso, 1993) que a avaliação produziria sobre o processo que antecede os momentos de avaliação sumativa.

Se se tratar de uma avaliação sumativa interna à escola, são os alunos quem delinea estratégias que lhes permitam defrontar-se com êxito com as exigências que o respetivo professor ou professores lhe fazem nessas provas. Quando se trata de uma avaliação sumativa externa como os exames nacionais, então tanto professores como alunos tendem a definir um percurso de ensino e de aprendizagem que permita a uns e a outros alcançar o maior sucesso possível medido pelas classificações que venham a ser alcançadas.

Os efeitos conferidos a essas classificações tanto para a vida das escolas e dos docentes (rankings, p. ex.) como para a vida dos estudantes (acesso ao ensino superior e, neste, ao estabelecimento e curso preferidos) podem envolver as provas numa certa dramaticidade e reforçar o seu império sobre os processos de desenvolvimento curricular.

Por tudo o que acaba de ser dito, quando se definiu, neste projeto, como problemática de investigação “a contextualização dos saberes para melhoria das aprendizagens dos alunos” e se situou o estudo no ensino secundário – num ciclo de três anos de aprendizagem que se finaliza com provas de exame nacionais – tínhamos a perceção clara de que iríamos entrar num terreno onde os constrangimentos à livre decisão do professor são mais fortes e onde possivelmente



as deliberações destes sobre o percurso a empreender não são nem fáceis de tomar nem destituídas de contradições.

No caso que nos interessa aqui focar – o ensino e aprendizagem da disciplina de História – partimos para o trabalho de campo prevenidos para a complexidade dos cenários que poderíamos encontrar.

Entretanto, seja a ação das escolas e dos professores, seja a natureza das provas de exame, inscrevem-se necessariamente numa matriz mais vasta - o currículo e os programas de ensino oficialmente consagrados.

As conceções curriculares nacionais têm conhecido alguma evolução com significado nas últimas décadas, tendo merecido a atenção e uma preocupação de sistematização por parte de estudiosos do currículo.

Os movimentos de mudança assinalados que se têm sucedido nas últimas décadas terão apresentado, pelo menos ao nível dos discursos, modos de entender o currículo escolar quase antagónicos. A leitura que Boyd (1990, cit. Fernandes, 2000) propõe para os movimentos de reforma curricular que se sucederam nos EUA desde os anos 80 do século passado, pode ser, em certa medida, transposta para a realidade portuguesa.

De facto, entre nós, a uma reforma curricular consagrada em 1989 de pendor claramente centralista e focada nas matérias de ensino, sucedeu uma outra reforma curricular consagrada em 2001, de pendor descentralista/recentralista (Pacheco, 2000:95) e focada na flexibilidade da gestão do currículo pelas escolas e pelos professores.

Sinteticamente, assinalaríamos que, em 1989, triunfou uma conceção do currículo enraizada na racionalidade técnica: reforma do tipo *top-down*, decidida pelas autoridades educativas sem grande diálogo com a sociedade e os profissionais da educação, para ser aplicada de modo tão uniforme quanto possível por estes últimos nas escolas, centrada em objetivos nacionais de aprendizagem associados às matérias de ensino espartilhadas por disciplinas ou áreas disciplinares e acompanhadas de uma tímida tentativa de promoção de uma área interdisciplinar de aprendizagem (área – escola) sem espaço nem tempo próprios atribuídos no plano de gestão do currículo.

A reforma curricular de 2001 (cujos responsáveis políticos recusaram o uso do termo “reforma”, de tal modo este tinha adquirido uma conotação negativa, preferindo

falar em “reorganização curricular”) pretendeu alicerçar-se nos conceitos de “flexibilidade” e de “gestão flexível” do currículo, de “autonomia das escolas e dos professores”, de “competências dos alunos”, de “centração da aprendizagem no aluno” e de “diferenciação pedagógica”. Sem que tal tenha sido enunciado nestes termos, pensamos que subjacente a estes princípios, existia uma conceção de currículo fundada na racionalidade prática e, eventualmente, na racionalidade crítica. Tratava-se de tentar interromper, até certo ponto, a tradição mais bem estabelecida no país, em que ao professor não caberia mais do que um papel de executor técnico de decisões curriculares tomadas no topo do sistema, para o constituir num ator com capacidade de decisão própria quanto aos fins e objetivos a alcançar em cada contexto educativo (escola e grupo – turma de alunos).

As limitações, no terreno de ação, de uma tal viragem curricular, cedo se tornaram patentes, seja porque a tradição do ensino por disciplinas tem muita força, seja porque a cultura das escolas e a formação dos professores não habilitava nem uns nem outros a desempenharem o papel de co-construtores do currículo, seja ainda porque não foram criados os estímulos nem os apoios externos necessários para a viragem a operar. E a este propósito, estamos a pensar, nomeadamente, no desaproveitamento quase total dos centros de formação contínua de professores que cobrem a totalidade do território e das potencialidades que teriam tido para apoiar uma redefinição do perfil de desempenho no sentido desejado.

Atualmente, desde 2011, o discurso oficial sobre o currículo, ainda que confuso, não esconde um propósito de regresso a um certo passado, mítico, de suposta excelência da escola, com reforço do ideal de um currículo centrado nas matérias e com enfraquecimento dos contrapesos de um currículo centrado nos alunos e na sociedade que, de forma moderada, tinham começado a emergir. A eliminação de áreas curriculares não disciplinares é, porventura, o melhor exemplo do que acabámos de dizer.

De novo, apenas o conhecimento medido em exames parece ser de valorizar na escola e já não as metas mais ambiciosas de construção de competências pelos alunos, a partir dos conhecimentos que adquirem no contexto escolar. Se a isto somarmos os efeitos de uma forma de direção agora já não da escola mas de agrupamentos de escolas, mais autoritária e mais distante dos professores e os constrangimentos criados pelo modelo de avaliação de desempenho, somos levados a considerar que está em curso uma mudança profunda do profissionalismo dos



professores, com a subordinação tendencial dos valores éticos investidos na relação com a escola, com os colegas e com os alunos, aos interesses imediatos de sobrevivência de cada professor, interesses individualistas a que sobretudo os professores mais jovens porque menos socializados na profissão e em situação mais precária, tenderão a mais facilmente privilegiar.

É neste quadro de complexidade elevada que seguidamente pretendemos situar a aprendizagem da História no Ensino Secundário, a natureza das provas de exame que, até certo ponto, conformam os processos de aprendizagem postos em marcha por professores e alunos e, por último, apresentar o modo como alguns professores especialmente bem sucedidos no seu trabalho, tendo em conta os resultados dos seus alunos, estão ou não a encontrar espaço e a ver vantagens em processos de contextualização dos saberes, e, em caso afirmativo, como o fazem e porquê.

### **A Aprendizagem da História no Ensino Secundário**

A disciplina de História configura-se de duas formas distintas no ensino secundário: uma disciplina (História A) planeada para os Cursos de Ciências Sociais e Humanas e de Ciências Económicas; uma outra disciplina (História B) prevista para os alunos do Curso de Línguas e Literaturas.

Segundo o programa oficial, estas duas versões não se distinguem nem pela teoria da História enquanto ciência, que é adotada, nem pelas virtualidades formativas da disciplina que são presumidas, nem pela conceção de aprendizagem que é advogada (uma perspetiva construtivista), mas tão somente pela seleção de conteúdos que foi realizada e que seria inevitável por, além de outras considerações, a disciplina de História A durar os três anos do ciclo de estudos, enquanto a de História B ter a duração de apenas um ano.

O trabalho empírico que desenvolvemos, adiante descrito, versou apenas sobre a contextualização dos saberes em situações de ensino/aprendizagem de História A.

O critério explícito da seleção e organização de conteúdos que o programa apresenta, é a conceção de História enquanto ciência perfilhada pelos autores. A proposta programática assenta numa conceção da História enquanto ciência que recusa o mero registo factológico e privilegia “o conhecimento histórico como decorrente de uma construção rigorosa resultante da confrontação de hipóteses com os dados obtidos na pesquisa e na crítica exaustiva de fontes diversificadas,



circunscritas num tempo e num espaço identificados”.

Quanto às conceções educacionais, a proposta programática pretende inscrever-se no repensar do lugar das disciplinas nos planos de estudos do ensino secundário e num modelo de escola capaz de se assumir como criadora de currículo.

Advoga-se a possibilidade/necessidade de elaboração de sínteses do conhecimento histórico que permitam compreender o presente, a partir da circunscrição de “áreas do conhecimento historiográfico que integrem linhas de reflexão problematizadoras das relações entre o passado e o presente”. Além disso, pretende-se que a mobilização de uma diversidade de campos de observação torne consciente a relatividade das escolhas efetuadas pela humanidade.

São definidas finalidades e objetivos do ensino/aprendizagem da disciplina e são explicitadas as competências que os alunos devem construir ou desenvolver, com destaque, ao nível do agir, para a “integração de hábitos de ponderação de opções promotoras da intervenção consciente e democrática dos jovens na vida coletiva”, que o estudo de História presumidamente permite. Faz-se depender, no entanto, o desenvolvimento de competências, mais das metodologias e dos recursos postos em ação, do que dos conteúdos selecionados.

As finalidades e objetivos apresentados mostram a preocupação com o desenvolvimento tanto de comportamentos do domínio cognitivo como com comportamentos sócio-afetivos, bem como com o desenvolvimento de certas disposições atitudinais.

Analisado o texto programático, atribuímos ao domínio cognitivo finalidades e objetivos como:

- problematizar relações entre o passado e o presente;
- interpretar crítica e fundamentadamente o mundo atual;
- interpretar o conteúdo de fontes (...);
- aplicar instrumentos de análise (...);
- formular hipóteses explicativas (...);
- utilizar corretamente o vocabulário específico da disciplina;
- desenvolver hábitos de organização do trabalho intelectual (...);
- sistematizar conhecimentos e apresentá-los (...);



- identificar a natureza do conhecimento histórico (cinco objetivos).

Considerámos, na nossa análise, como finalidades e objetivos de ordem predominantemente sócio-afectiva e atitudinal os seguintes:

- favorecer a autonomia pessoal e a clarificação de um sistema de valores, numa perspetiva humanista;
- desenvolver a consciência da cidadania e da necessidade de intervenção crítica em diversos contextos e espaços;
- desenvolver atitudes de curiosidade intelectual;
- desenvolver a capacidade de autocrítica, de abertura à mudança, de compreensão pela pluralidade de opiniões e pela diversidade de modelos civilizacionais;
- aprofundar a sensibilidade estética, clarificando opções pessoais;
- desenvolver hábitos de participação em atividades de grupo, assumindo iniciativas e estimulando a intervenção de outros;
- desenvolver a consciência dos problemas e valores nacionais, dos direitos e deveres democráticos e do respeito pelas minorias;
- interpretar o diálogo passado – presente como um processo indispensável à compreensão das diferentes épocas, civilizações e comunidades.

A análise feita, por discutível que seja, mostra uma prevalência das referências a finalidades e objetivos do domínio cognitivo (quase dois terços) sobre as referências que categorizámos no domínio sócio-afectivo (cerca de um terço).

Quanto às competências que se espera que os alunos desenvolvam, prevalece um perfil intelectual ou académico das mesmas (pesquisar, analisar fontes, analisar textos, situar, identificar, relacionar, mobilizar conhecimentos, elaborar e comunicar sínteses, utilizar as TIC manifestando sentido crítico). As competências de ordem pessoal e social aparecem em traços como: [mobilizar conhecimentos] para fundamentar opiniões relativas a problemas nacionais e do mundo contemporâneo e para intervir de modo responsável no seu meio envolvente; assumir responsabilidades em atividades individuais e de grupo; participar em dinâmicas de equipa; manifestar abertura à dimensão intercultural das sociedades contemporâneas; disponibilizar-se para a ampliação e aprofundamento da sua formação.

Um dos problemas que esta definição de competências a construir em meio escolar nos coloca (e que é recorrente), é o de se saber se elas podem ser/são manifestadas de forma inequívoca ao longo do processo de aprendizagem ou se nos limitamos a esperar que um dia, mais tarde, ao longo da vida, o aluno venha a evidenciá-las na sua ação em função de um suporte que a escola lhe possa ter fornecido nesse sentido. Da competência enquanto “saber agir com pertinência” (Le Boterf, 1997), a escola ficar-se-ia por averiguar o “saber” que, quem sabe, um dia se materializará no “agir” do seu ex-aluno.

Esta tem sido (foi) uma questão que perpassou, ainda que por vezes muito confusamente, o debate que a conceção do currículo não apenas pensado por finalidades e objetivos, mas também orientado para as competências, suscitou entre os professores e os estudiosos da educação.

Sabendo como as práticas de avaliação são retroativamente determinantes de decisões quer de professores quer de alunos, interrogámo-nos sobre o modo como se podem conciliar e eventualmente potenciar duas injunções tão díspares: uma, decorrente da realização de provas nacionais de avaliação, mais especificamente os exames, adequada à verificação dos saberes gerais referidos nos planos de estudo, marcadamente inseridos no plano cognitivo; outra, decorrente do princípio da contextualização, no respeito pelas experiências, conhecimentos e interesses dos alunos como base para uma aprendizagem significativa capaz de sustentar as competências que a sociedade contemporânea vem exigindo à escola, aos professores e aos alunos e que se inscrevem tanto no plano cognitivo como no socio-afetivo.

### **Desenho da Investigação**

Relembramos que o trabalho empírico teve em mente uma primeira aproximação exploratória ao universo do pensamento dos professores sobre a contextualização, suas vantagens e possibilidades, e sobre as estratégias usadas para o efeito.

Num domínio tão pouco trabalhado ainda, era essencial compreender como cada professor aborda o currículo, mais especificamente o plano de estudos que deve desenvolver na sua turma, com os seus alunos, no que se refere a práticas de contextualização – dos objetivos às estratégias usadas, dos fundamentos da contextualização à apreciação das suas vantagens e dificuldades ou limitações. Tratava-se de uma agenda aberta requerendo uma abordagem qualitativa no quadro



do paradigma interpretativo, apropriada para explorar as perspetivas individuais sobre o agir docente e respetiva justificação.

Assumida, pois, uma visão exploratória, decidimos interrogar professores particularmente bem-sucedidos com os seus alunos no que diz respeito aos resultados por estes obtidos nos exames nacionais. A escolha recaiu sobre professores que lecionavam, em 2010-2011, turmas de História A do 12º ano, da escola secundária que, em Lisboa, obteve a melhor média nas provas de exame, de entre as escolas que tiveram mais de 50 alunos a realizar a prova. Trata-se de três professores, dois do género feminino e um do masculino, com idades compreendidas entre os 51 e os 55 anos de idade, licenciados em História e que iniciaram a carreira docente logo após a conclusão da formação universitária.

Os dados foram recolhidos mediante a realização de três entrevistas semidiretivas. Por outro lado, e assumindo que a existência de exames influencia a ação dos professores, desenvolvemos um trabalho de análise das provas de exame dos cinco anos anteriores (2006 a 2010) para descortinar que objetivos de aprendizagem eram testados nessas provas.

Apresentamos seguidamente os procedimentos de análise da informação assim recolhida, bem como alguns dos resultados já apurados.

### *Análise das entrevistas*

As entrevistas com os professores, realizadas em Março de 2012, tiveram como intenção indagar sobre quatro áreas temáticas, a saber:

- Razões do sucesso obtido pelos alunos na disciplina de História, nas provas de exame.

Pretendíamos identificar, na representação do entrevistado, o lugar ocupado pela escola e seu contexto no sucesso dos alunos, pelo professor e seu ensino, pela natureza e estatuto da disciplina científica e pelo respetivo programa curricular, bem como conhecer dimensões críticas percebidas a respeito deste último e ainda as modalidades de contextualização praticadas.

- Lugar do currículo no sucesso.

A intenção norteadora era a de aprofundar mais analiticamente o pensamento sobre as vantagens da contextualização para o aluno e para a sua aprendizagem



assim como identificar eventuais obstáculos e dificuldades que possam inviabilizar essa contextualização, incidindo particularmente no papel do currículo.

- Lugar da formação do professor (em sentido amplo, abrangendo a formal, a socialização com os pares e a decorrente da experiência profissional e de vida) na estratégia de contextualização curricular.

Pretendíamos identificar, no discurso do entrevistado, vantagens e limites da contextualização, querendo desocultar os referentes que a legitimam e compreender a sua atitude face às disposições normativas do currículo (serão um dado ou serão problemáticas).

- Vantagens e limites da contextualização

Num esforço para obter informação complementar, num domínio de abordagem discursiva mais difícil, solicitava-se uma avaliação global da contextualização curricular.

Feita a análise de conteúdo de acordo com as recomendações de autores como Bardin, L. (1979); Blanchet, A et al. (1987); Esteves, M. (2006); Estrela, A. (1994); Miles, M.B. & Huberman, A.M. (2003); Rodrigues, A. (2006); Tesch, R. (1990), o trabalho de categorização efetuado levou-nos a organizar os discursos dos professores em torno de três temas: fatores que explicam o lugar escola no ranking, boas práticas dos professores que contribuem para o sucesso dos alunos e a forma como se aprende a fazer a contextualização.

### **Factores que Explicam o Sucesso dos Alunos desta Escola no Ranking**

O sucesso dos alunos é explicado a partir de uma diversidade de fatores, ou mesmo atribuído à mera sorte ou acaso: *“Há alunos que pelo contrário, vão para lá [exame], descontraídos, vão com baixas notas e depois, lá, até se safam muito bem”*. Discernir os fatores nem sempre é fácil: *“ eu não consigo privilegiar um [fator], acho que são uma constelação, são pontos que se unem e desenham uma constelação”*, como nos dizem os entrevistados. De forma mais analítica, salientam a importância dos vários atores: o empenho do professor, o mérito do aluno, as características da turma ou da escola:

*“Agora, também não nos demitindo, alguma coisa também tem a ver connosco, não é?”*



*“Agora tem a ver com os alunos, tem a ver com um conjunto de circunstâncias que não dependem só do professor”*

*“É o que disse, são as três coisas, o meio sociocultural influencia, o espaço turma também (...) Eu punha um terço para cada, entre a escola, alunos e professores, acho que era, 33, 33, 33”*

Um outro fator explicativo invocado, remete-nos para o ambiente relacional, seja o bom relacionamento humano entre o professor e o aluno, que é visto como decisivo: *“Eu acho muito importante a relação, estabelecer uma relação (...) acho que sem uma boa relação não se consegue funcionar”*, seja o bom relacionamento entre o professor e a turma, sendo a sintonia da turma com o professor considerada fundamental e havendo consciência de que cada turma é uma entidade diferente.

Por fim, apontam a importância de uma relação sem conflitos – na expressão figurada de uma entrevistada *“Declarações de amor... precisam-se”*, embora esta seja uma relação multifacetada *“com luta, com muitos conflitos e com muitas declarações de amor à mistura”*.

### **Práticas dos Professores que Apoiam o Sucesso dos Alunos**

Um segundo tema organizador de ideias tem a ver com práticas dos professores que contribuem para o sucesso dos alunos, emergindo uma variedade de aspetos valorizados.

Antes de mais, o trabalho que o professor desenvolve sobre as motivações e interesses dos alunos, implicando-os no processo de aprendizagem, na integração dos conteúdos, no despertar da sua curiosidade e entusiasmo, e ainda no esforço e empenho a considerar. Como sublinha uma entrevistada *“sabe o que é que eu defendo, mesmo? Eu defendo uma epistemologia da curiosidade”*.

Do lado do aluno, consideram decisivo o interesse pelo estudo, o prazer de aprender assim como o grau de atenção, e ainda o gosto pela disciplina em si mesma. Podemos ouvir a voz dos entrevistados a este respeito:

*“Mas há o gosto da aprendizagem...(…), desde que nós consigamos inflamar ali qualquer coisa.”*

*“A luta contra uma coisa que tenho andado a descobrir pelo diagnóstico, deficits de atenção, graves alguns, menos graves outros.”*



Os entrevistados referem ainda, que é necessário considerar as aquisições anteriores dos alunos. O grau de autonomia dos alunos é variado e as competências já adquiridas marcam a diferença.

*“Mas (eram) miúdos que não tinham sequer um discurso, eu não conseguia dialogar”.*

*“Por outro lado, a autonomia, estes jovens são menos autónomos que os outros (de outra escola), são realmente diferentes e isso eu vejo no teatro, eu nunca fiz tanta marcação nos dias da minha vida, tanta marcação como faço aqui nesta escola”*

O empenho do professor é outro factor saliente, seja a paixão pelo que ensina, a sua autenticidade e implicação genuínas, seja a forma como acompanha os alunos, ou ainda o bom humor com que desenvolve as suas funções.

*“não se ensina a gostar da sala de aula, ou nós gostamos ou não gostamos. Isso transmite-se aos alunos, por mais que a gente não queira, transmite.”*

*“como é que eu hei-de explicar, quanto mais o professor se assume com os seus gostos com a sua subjetividade e com a sua singularidade mais o aluno se assume também.”*

*“E portanto eu... o bom humor , também, assim umas piadas, ajuda muito à coisa”*

Para além das disposições atitudinais, surge nos discursos uma outra dimensão relativa às estratégias pedagógicas do professor, ao tipo de atividades que implementa. Neste domínio ressaltamos a variedade e diferenciação de abordagens metodológicas, a individualização de percursos, a incidência no valor da aprendizagem pelo desenvolvimento da expressão escrita, a realização de sínteses e esquemas, o realizar a correção e hetero-correção sistemáticas de exercícios e testes, o treino de formas de organizar as respostas nos testes, e o ensinar “para” competências”.

*“O escrever História tem uma certa especificidade, pressupõe que o aluno se aproprie dos conceitos, saiba fazer relações, e depois as escreva no papel e portanto debrucei-me muito...”*

*“Nesse teste cada aluno recebe uma consulta minha. Uma consulta em que eu*



*estou com ele ou com ela, não é? A ver o que é preciso para atingir aquela performance e aqueles resultados.”*

*“E ao fazerem hetero-correções como devem estar a calcular, eles não concordam nada que o colega lhes tenha baixado do nível 20 para o 17, e discutem, “não, não, então tu não vês 20 é se tu tiveres os três tópicos pela análise do documento e tal e tu não tens os três”, “olha onde esta o terceiro não estou a ver esta incompleto”, “isto é, de 17 passa para o nível abaixo, olha até tens sorte de eu não te ter dado o 14 porque”, e discutem assim entre eles os critérios”*

*“Portanto eles fazem os testes, treinam isto e treinam inclusive os critérios de correção como é que se corrige e fazem auto-correções a eles próprios e fazem hetero-correções.”*

*“Agora [no 12º ano] começo a falar e procuro diversificar”*

*“ (...)sempre uma síntese e isto pode parecer muito retrógrado, mas eu faço, porque eles de facto constroem o saber mas eu no fim consolido o saber.”*

*“fazemos pequenos projetos de pesquisa com documentos originais. Aproveitamos os próprios documentos da escola”*

*“mas geralmente o que eu faço é, uso muito uma coisa, que é... que há... agora temos os quadros eletrónicos ... usava muito os acetatos. Continuo a usar o quadro, aula expositiva, passar imagens, emails, também já se manda material por email”.*

Associado a estas atividades pedagógicas os docentes apresentam os objetivos que os movem. Três são os que se destacam: fazer o aluno entrar na faculdade, adequar o ensino à geração da net e conseguir a autorregulação do aluno.

*“Claro que vamos adquirir uma competência que é «eu vou-vos por num bom porto e um bom porto é que vocês estejam preparados para fazer um bom exame e que vos permita uma acesso à faculdade». [No 12º ano]*

*“E a gente também tem de perceber que eles são de outra... Eu até uma vez li no Público um artigo que o próprio cérebro dos miúdos, o modo de pensar deles, já é diferente, porque neles funcionam os estímulos visuais, tudo aquilo a que eles são sujeitos, funcionam em áreas do cérebro diferente das que nós estávamos habituados.”*



*“mas fatio-a [tempo de aprendizagem], porque gosto de fazer esse tal diagnóstico sempre em função de instruções de autorregulação.”*

São crenças destes professores que a aprendizagem é um processo ao longo da vida, que é preciso motivar os alunos, que a determinação dos alunos tem peso, que os alunos representam uma outra geração e que é necessário garantir a continuidade, a sistematicidade e a persistência pedagógicas e ainda a sequenciação recursiva da abordagem quer dos conteúdos da disciplina, quer das capacidades/competências que ela permite desenvolver.

*“Ahhh...mas eu não vejo aprendizagem assim [aprendizagem ao longo de todo o tempo que está com eles],*

*“Portanto o aluno está profundamente conhecedor do que vai fazer. [No 12º ano]”*

*“de construir a resposta que eu lhes ensino [...] E nessa coisa eu sou muito dirigista..”,*

*“porque estes miúdos é uma coisa que eu já reparei há muito tempo, eles já são de outra geração, não são como nós, que ainda somos do texto escrito, não é? E aquilo eles agarram melhor, os esquemas, as sínteses”*

*“Não, não. É impossível, impossível trabalhar isso assim [apenas no 12º]. Tem que vir na sequência”*

Ainda no âmbito da responsabilidade do professor, abordam a sua relação com o currículo escolar na medida em que o programa é para cumprir, embora não pensem que se constitua como um espartilho rígido.

*“Por exemplo, eu não consigo, há muitas pessoas que são muito formais, muito rígidas: é a matéria, os conteúdos, eu não.”*

*“O espartilho existe. Mas se a gente estiver e se olhar... acha”*

*“A nível de estratégia eu tenho adaptado especificamente aos alunos desta escola, eu não dou a História, não faço o mesmo trabalho, nem dou as mesmas aulas, nesta escola ou na escola onde estive anteriormente. Não tem nada a ver, mesmo.”*

Através do estabelecimento de prioridades na gestão do programa,



encabeçadas pela preparação para exame, mas respeitando os interesses e motivações do aluno e contribuindo para as finalidades do ensino da disciplina, os entrevistados consideram da sua função ajustar o seu saber ao programa definido superiormente e aos alunos.

*“No exame é isso que acaba por ser pedido. Aquelas perguntas que às vezes saem no exame, a gente vai ver e são coisinhas que saem de uma parte ou pormenor que eles pegam numa resposta. Eu lembro-me que foi na escola KKK, História B pediram 3 medidas de educação do Passos Manuel, e no livro só vinham duas. E eu vi os dois livros de História B que era o manual de História B que tinha e só tinha duas. (...) e eles queriam três. “Por onde é que a gente vai dar isto?” E os exames muitas vezes também têm as suas falhas, não é?”*

*“e outra coisa que eles gostam muito e que eu acho que resulta bem, e que faço isso desde que comecei, que é buscar aquelas histórias concretas, aqueles pormenores concretos, e muitas vezes aquele pormenor anedótico, pitoresco, aquela «petite histoire» e que isso é muito importante para lhes cativar a atenção.”*

*“não é uma disciplina... que só se estude, é uma disciplina que se faz, que é viva, que tem esse tal 3D, que nós todos estamos vivos também e que somos protagonistas da História também, não é? Isto não é bla bla bla, isto é mesmo assim... e portanto, termos essa postura de curiosidade...”*

Por fim, referem as questões do trabalho docente contextualizado no grupo e na escola. Valorizam a sintonia entre pares (bom relacionamento, respeito pela autonomia, pertença à mesma geração, convergência para os mesmos objetivos de ensino), o trabalho em equipa (planificação do ensino em grupo e projetos conjuntos) e a colaboração entre pares – relação profissional pontuada pelo diálogo, pela reflexão sobre o quotidiano, pela troca de testes e outros materiais.

*“Sim, porque realmente damo-nos bem”*

*“Eu tenho convicção do trabalho que faço. Absolutamente”*

*“Acho que nós temos uma grande sintonia nisso [opções de trabalho com os alunos]. Sinceramente eu acho que sim.”*

*“No fundo, somos da mesma geração”*

*“As planificações... tudo é feito em conjunto”*

*As escolas apanham zonas ou apanham projetos. Naquele caso em concreto, era um projeto que nós assumimos e era em equipa. Foi um conjunto, ali trabalha um conjunto.*

*“Partilhamos os testes”*

*“Mesmo as descobertas, por exemplo sobre o estado novo, “olha descobri aqui um texto super interessante isto vai motivá-los e vai levá-los a que” “ai, que bom! Que bom ... dá cá”.*

*“A gestão da imediatez e que se depara no dia-a-dia e olha, olha, calma lá que nesta aula passou-se isto de interessante... E isso parecendo que não... “ai é, sim, sim, olha vou pegar nisso e também dou dar na minha, na minha... disciplina”*

*“Aqui [nesta escola] não. Aqui estou em pleno, estou em estado de graça.”*

### **Como se Aprende a Contextualizar**

Num último tema, agrupámos a parte do discurso que se reportou ao modo como os entrevistados consideram que se aprende a contextualizar. Apesar de referirem que a formação formal tem importância, referem como marcante a experiência profissional, a experiência de vida e a socialização interpares nos contextos de trabalho.

*“Há pouco tempo fiz um mestrado em psicopedagogia que me deu uma visão ... por exemplo... de uma coisa que eu não fazia a mínima ideia que é a corporeidade em sala de aula. Eu [também] sou professora de teatro e então de repente encontrei um senhor francês (...) e ele disse-me «mas desculpe não é professora?, é que pode aplicar esta questão do corpo, como lugar de autenticidade como lugar de... comunicação e etc... na sua profissão».”*

*“É evidente que eu já tive turmas de todo o tipo. Eu já dei aulas de norte a sul do país, já tive turmas de todo o tipo.”*

*“não sei como é que lhe hei-de dizer isto... é a formação que eu tive enquanto pessoa, enquanto ser humano, do meu percurso de vida, percebe?”*

*“Aprendi muito com alguns colegas, aprendi sempre com colegas”*



## Em Síntese

Passamos a destacar alguns aspetos conclusivos deste trabalho exploratório no que diz respeito às entrevistas, pese embora o número diminuto das mesmas.

1. Sobre o conceito de contextualização do saber: obtivemos um primeiro retrato do pensamento destes professores sobre a temática central – a contextualização do saber – professores que, ao tempo em que realizámos as entrevistas, desconheciam que a sua escola tinha ocupado o melhor lugar no *ranking* das escolas do concelho de Lisboa que tinham apresentado mais de 50 alunos às provas de exame de História no ano de 2010-2011.

Constatámos que o conceito de contextualização não é desconhecido destes professores, porém não o usam nem o discutem num registo geral e abstrato. Envolvem-no num conjunto de práticas pedagógicas que adotam e que tomam como exemplos de contextualização. Há uma clara noção da necessidade de adequação do saber a ensinar ao contexto específico de cada escola, turma e aluno, e, nessa adequação operativa, surgem estratégias que podemos considerar de contextualização, mas que nunca são enunciadas nesses termos.

2. Sobre a relação entre exames e contextualização: não constatámos que a boa preparação dos alunos para os exames que todos estes professores têm no horizonte do trabalho que fazem, constituísse para eles um fator cerceador ou impeditivo da contextualização dos saberes a aprender em História. Embora admitam que os fatores explicativos do sucesso dos seus alunos são de vária ordem, uma parte deles está relacionada com estratégias e práticas de contextualização que o professor decide pôr em marcha. A descrição das práticas de contextualização do currículo, foi sempre povoada de exemplos sobre “como fazer aprender” de forma a garantir o sucesso no exame. A contextualização aparece assim como estratégia ao serviço de fatores como a motivação do aluno e a criação de contextos de aprendizagem significativa.

3. Sobre o papel da formação docente: constatámos a pouca relevância que os professores atribuíram à formação formal (inicial ou contínua), enquanto fonte de conhecimento sobre estratégias de contextualização de currículo. Embora reconhecessem que a formação é globalmente importante, pouco especificaram sobre o seu contributo para as práticas de contextualização. De facto, o que parece ter sido mais determinante para a sua aprendizagem sobre o “como fazer”, foi sempre a componente experiencial, fosse a experiência de vida fosse a experiência profissional.



O trabalho colaborativo e em equipa entre o grupo de professores é salientado de forma clara e repetida como espaço importante de partilha de saberes e, portanto, de formação.

### **A Análise das Provas de Exame**

Partimos das hipóteses já acima aludidas de que (i) a existência de provas de exame nacional constitui um fator poderoso de homogeneização das conceções e das práticas curriculares das escolas e dos professores e de que, (ii) nestas circunstâncias, a contextualização do saber a ensinar/aprender, enquanto determinação dos professores, se reveste de especial dificuldade e delicadeza, por dever inscrever-se em dois cenários tendencialmente contraditórios - a fidelidade a uma matriz nacional, por um lado, e por outro, a vontade de construir uma oferta curricular adaptada a alunos concretos, com origens socioculturais e socioeconómicas distintas, pertencentes a comunidades também elas distintas.

Relativamente a estas hipóteses, encontramos sustentação no trabalho de Cardoso (1993:14) quando afirma “havendo consenso firme e universal quanto ao princípio genérico da influência da avaliação no ensino – aprendizagem, sobretudo quando esta reveste a forma de exame externo, a forma concreta como essa influência se exerce parece estar dependente de circunstâncias específicas das situações de ensino-aprendizagem”.

Então, importava confrontar a perspetiva dos professores selecionados para o estudo, constatada a partir das entrevistas que nos deram, com os comandos que sucessivos anos de provas de exame poderiam ter indo implicitamente inculcando neles.

Como se podem caracterizar as provas de exame da disciplina de História A que foram realizadas ao longo de cinco anos, entre 2006 e 2010?

As provas, num total de dez (duas por cada ano), foram então submetidas a uma análise de conteúdo categorial. Considerou-se como material a analisar tanto a questão formulada na prova como os critérios de correção que lhe foram oficialmente aplicados, admitindo-se que dessa forma, se poderia compreender melhor o conjunto de dimensões que cada questão visava avaliar.

A categorização seguiu um procedimento fechado: partimos de um conjunto de categorias previamente estabelecidas adotando a proposta de Bloom (1969) na sua



taxonomia dos objetivos educativos. Em conformidade com a natureza da disciplina de História, as categorias passíveis de serem usadas distribuíam-se por dois domínios: o domínio cognitivo (conhecimento, compreensão, aplicação, análise, síntese, avaliação) e o domínio afetivo (recepção, resposta, valorização, organização de valores, interiorização de um sistema de valores). Tratou-se, então, de analisar cada prova, item a item, e de decidir em qual ou quais dessas categorias cada um poderia ser incluído. Essa decisão nem sempre foi fácil. Todos os casos controversos foram discutidos entre três analistas e prevaleceu a opinião maioritária.

Isso deu-nos a perspetiva que o quadro seguinte mostra, acerca da natureza e do nível de complexidade das questões a que os alunos deviam responder, bem como acerca do somatório de pontos atribuídos a cada tipo de itens, em cada uma das provas.

Como se pode constatar, a categoria “conhecimento” ficou deserta, ou seja, não encontramos nenhuma questão que solicitasse do aluno a simples memorização de conhecimentos. Como é sabido, a taxonomia de Bloom foi pensada numa perspetiva de complexidade crescente dos sucessivos patamares e numa perspetiva cumulativa, em que cada patamar, exceto o primeiro, integra o ou os patamares anteriores. Por exemplo, o nível “avaliação” pressupõe que todos os anteriores foram atingidos pelo aluno na aprendizagem e estão a ser testados na prova. Assim sendo, pode pensar-se que a memorização de conhecimentos está presente e é testada em itens que envolvem maior complexidade (compreensão, aplicação, análise, síntese e avaliação).

Entre os níveis cognitivos presentes nas questões, a compreensão é o que obtém maior somatório de pontos (355), mas trata-se de uma maioria relativa (35.5% dos mil pontos disponíveis). Concluimos, então, que estamos perante provas de exame que primam pela alta complexidade cognitiva das *performances* que pedem aos alunos – veja-se que os dois níveis mais altos (síntese e avaliação) congregaram 43.5% da pontuação total atribuída. Este grau de exigência, sendo coerente com os propósitos declarados no programa, poderá em certa medida explicar as médias anuais modestas, geralmente situadas entre 10 e 12 valores, que os alunos têm alcançado ao longo dos anos.

Quadro I – Resultado da Análise aos Exames Nacionais de História A (2006-2010)

Ano	Fase	Cognitivo						Afetivo				
		Conhecimento	Compreensão	Aplicação	Análise	Síntese	Avaliação	Receção	Resposta	Valorização	Organização	Interiorização
2006	1		35	10	25	10	20					
	2		20	30		25	25					
2007	1		35		10	30	25					
	2		35	10	10	30	15					
2008	1		65		10	25						
	2		35	10	15		40					
2009	1		30		15	25	30					
	2		20	10	15	25	30					
2010	1		45		15	25	15					
	2		35	15	10	25	15					
Ponderação total		0	355	85	125	220	215					

Sem surpresa, os domínios socioafectivo e atitudinal não são objeto de avaliação nestas provas nacionais. Deduz-se, então, que, na melhor das hipóteses, foram avaliados ao nível da avaliação interna e das classificações que cada professor atribuiu aos seus alunos.

### Considerações Finais

Os resultados obtidos mostram que, ao contrário do que geralmente se pensa, a existência de provas de avaliação externa não determina inexoravelmente o trabalho dos professores, no sentido de este se confinar à preparação dos alunos para os exames entendida simplesmente como a prossecução exclusiva de objetivos de aprendizagem da natureza dos que são objeto de testagem nessas provas. Isto é



verdade pelo menos no que respeita aos três professores entrevistados: recorde-se, três professores especialmente bem sucedidos na sua ação quando se considera os resultados que os seus alunos obtêm precisamente nos exames nacionais.

Há, como se viu, um conjunto assinalável de estratégias e de práticas desenvolvidas por estes professores que visam contextualizar o ensino e a aprendizagem da História: adequar o saber aos alunos individuais, às turmas, às oportunidades que a escola e o meio oferecem, sem preterir ou ignorar a natureza epistemológica da disciplina e as exigências que daí decorrem.

Mas simultaneamente constatámos que o conceito de “contextualização do saber” não ocupa um lugar central no discurso destes professores nem é matéria de reflexão em si mesmo. Surge envolvido no conjunto de intenções e de práticas de promoção do sucesso na aprendizagem que os entrevistados entendem que só é alcançável pela adequação do saber aos contextos económico, social e cultural onde os alunos se inserem, adequação que passa seja pelas finalidades pedagógicas selecionadas, seja pela consideração das variáveis ligadas às características da turma ou turmas lecionadas, seja ainda pelas variáveis inerentes aos indivíduos, como o ritmo de aprendizagem, a motivação, o interesse, a curiosidade, as aquisições anteriores.

Os resultados aqui apresentados são provisórios por duas ordens de razões: em primeiro lugar, porque tratando-se de um estudo exploratório apenas podemos atribuir-lhes o estatuto de boas hipóteses de trabalho a testar em estudos de maior fôlego; em segundo lugar, porque, no quadro do projeto de investigação onde este estudo se insere, há outros casos a serem investigados relativamente às disciplinas de Português, Matemática, Biologia e C. Físico-Químicas, e os seus resultados poderão vir a convergir ou divergir, no todo ou em parte, dos resultados que aqui apresentámos.

### **Referências Bibliográficas**

- Bardin, L. (1979). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Ed. 70.
- Blanchet, A. et al. (1987), *Les techniques d'enquête en sciences sociales*. Paris: Dunod.
- Bloom, B.S. et al. (1969). *Taxonomie des objectifs pédagogiques. I. Le domaine cognitif*. Montreal: Education Nouvelle.
- Cardoso, A.T. (1993). *Análise de provas globais ou globalizantes: contributo para a*



- avaliação do currículo de Português – Língua Materna no 2º ciclo do Ensino Básico*. Tese de doutoramento. Lisboa: FPCEUL.
- Esteves, M. (2006). A análise de conteúdo. In J. A. Lima & J. A. Pacheco (orgs), *Fazer investigação. Contributos para a elaboração de dissertações e teses* (pp. 105-126). Porto: Porto Editora.
- Esteves, M. (2012). A contextualização dos saberes para a sua aprendizagem. Comunicação feita no colóquio da secção portuguesa da AFIRSE. Lisboa, 2, 3 e 4 de Fevereiro de 2012 (aguarda publicação em Actas)
- Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática da Observação de Classes. Uma estratégia de formação de professores*. Porto: Porto Editora.
- Fernandes, M.R. (2000). *Mudança e inovação na pós-modernidade. Perspectivas curriculares*. Porto: Porto Editora.
- Krathwohl, D.R.; Bloom, B.S.; Masia, B.B. (1970) *Taxonomie des objectifs pédagogiques. I. Le domaine affectif*. Montreal: Education Nouvelle.
- Le Boterf, G. (1997). *De la compétence à la navigation professionnelle*. Paris : Les Editions d'Organisation.
- Miles, M.B. e Huberman, A.M. (2003), *Analyse des données qualitatives. Le recueil de nouvelles méthodes*. Bruxelles: DeBoeck.
- Pacheco, J.A. (2000). Tendências de descentralização das políticas curriculares. In J.A. Pacheco (org.) *Políticas educativas. O neoliberalismo em educação*. Porto: Porto Editora.
- Popkewitz, T. (2007). La historia del curriculum: la educacion en los Estados Unidos a principios del siglo XX, como tesis cultural acerca de lo que el niño es y debe ser. *Profesorado. Revista de Curriculum y Formacion de Profesores*, 11 (3) <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev113ART1.pdf>
- Popkewitz, T. (2010). Estudios Curriculares y la Historia del Presente. *Profesorado. Revista de Curriculum y Formacion de Profesores*, 14 (1) <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev141FIRINV.pdf>
- Rodrigues, A. (2006) *Análise de práticas e de necessidades de formação*. Lisboa: ME/DGIDC, (pp238 e seg).
- Tesch, R. (1990), *Qualitative Research: Analysis Types and Software Tools*. London: Falmer Press.
- Young, M.F.D. (2010). *Conhecimento e currículo. Do socioconstrutivismo ao realismo social na sociologia da educação*. Porto: Porto Editora.