

**INVESTIGAÇÃO EM EDUCAÇÃO HISTÓRICA:  
A “AUTÓPSIA” DE UM ESTUDO BASEADO NA TEORIA FUNDAMENTADA  
– GROUNDED THEORY**

Marília Gago<sup>1</sup>

**RESUMO**

A Educação Histórica enquanto campo de saber pautou-se desde a sua origem pela procura de compreender como se faz sentido do passado e se pensa a História. Assim, a investigação em Educação Histórica tem sido alicerçada em várias abordagens, essencialmente, de foro qualitativo para procurar compreender em profundidade as ideias dos vários agentes educativos e históricos. A Teoria Fundamentada – *Grounded Theory* tem sido uma das abordagens investigativas partilhadas por vários estudos neste campo de saber, especialmente em Portugal e no Reino Unido. Propõe-se a partilha do percurso investigativo de um estudo em Educação Histórica que pretendia compreender as conceções de professores de História acerca da narrativa enquanto uma das faces da consciência histórica. Assim, esta “autópsia” a este estudo de investigação pode permitir que seja mais perceptível como a Teoria Fundamentada pode ser operacionalizada em estudos de investigação em Educação Histórica, desde os momentos iniciais de definição de problema de investigação, participantes, instrumentos de recolha de dados, análise contínua de dados e a construção de teias conceituais, passando pelas decisões que foram sendo tomadas, até à concretização do estudo final e construção de perfis de ideias.

A investigação em Educação Histórica tem caminhos a percorrer, considerando-se que estudos de investigação colaborativos e longitudinais poderão ser interessantes para uma compreensão multiperspetivada mais dialógica interculturalmente.

**Palavras-Chave:** Investigação em Educação Histórica. Teoria Fundamentada. Investigação Colaborativa Intercultural.

**ABSTRACT**

History Education as a field of knowledge has been guided since its origins by the search to understand how the past makes sense and how history is thought. Thus, research in History Education has been based on several approaches, essentially qualitative in order to try to understand in depth the ideas of the various educational and historical agents. The Grounded Theory has been one of the research approaches shared by several studies in this field of knowledge, especially in Portugal and the United Kingdom. It is proposed to share the investigative path of History Education study that aims to understand the conceptions of History teachers about narrative as one of the faces of

---

<sup>1</sup> CITCEM, Universidade do Minho; mgago@ie.uminho.pt

historical consciousness. Therefore, this “autopsy” of this research study may allow it to be more noticeable how Grounded Theory can be operationalized in History Education research studies, from the initial moments of problem definition in research, participants, data collection instruments, continuous data analysis and the construction of conceptual webs. Going through the decisions that were being taken, to the completion of the final study and construction of idea profiles.

History Education research has ways to go, considering that collaborative and longitudinal research studies may be interesting for a more dialogic, intercultural, multi-perspective understanding.

**Keywords:** History Education research. Grounded Theory. Intercultural collaborative research.

## INTRODUÇÃO

A investigação em Educação Histórica encontra nas propostas investigativas da Teoria Fundamentada respostas que lhe permite desenvolver estudos com diversos enfoques e recortes. Assim, vários estudos de Educação Histórica realizados, e em curso, em Portugal ancoram-se nesta abordagem investigativa qualitativa. Propõe-se, aqui, partilhar como, com base no campo teórico das propostas metodológicas de investigação da Teoria Fundamentada, se construiu e se desenvolveu um estudo de investigação em Educação Histórica, bem como se foram fazendo decisões ao longo do percurso investigativo fundadas na análise dos dados empíricos que iam surgindo e fazendo emergir categorias e construtos conceituais. O estudo de investigação que se propõe “autopsiar” foi desenvolvido por GAGO (2018) e pretendia compreender as conceções de professores de História acerca da narrativa enquanto uma das faces da consciência histórica.

A Teoria Fundamentada inscreve-se no campo da investigação qualitativa e usa um conjunto de procedimentos sistemáticos para desenvolver indutivamente uma teoria acerca do fenómeno em estudo (STRAUSS & CORBIN, 1990). Os resultados/conclusões constituem uma formulação teórica da realidade em estudo, tendo por finalidade fornecer elementos úteis para a prática na área de estudo respetiva “o propósito da Teoria Fundamentada é, claro, construir uma teoria que seja fidedigna e que ilumine a área que se estuda (...) e as implicações teóricas terão que ter aplicações que serão úteis.” (STRAUSS &

CORBIN, 1990, p. 25 tradução da autora). Assim, defende-se uma descrição rigorosa da realidade em estudo e a construção de teoria. A descrição implica seleção e interpretação, reduzindo-se e ordenando-se os dados. Os dados são indícios da realidade, cabendo ao investigador a interpretação e conceptualização dessa realidade. Por outro lado, existe a preocupação de desenvolver um corpo teórico, o que em si implica um outro nível de interpretação de dados. Estes têm de ser concetualizados e os conceitos devem ser relacionados entre si, de modo a formar um todo teórico sobre a realidade, (STRAUSS & CORBIN, 1990).

A Teoria Fundamentada defende, portanto, a necessidade de se criar teoria derivada indutivamente do estudo do fenómeno, mas esta teoria é construída e desenvolvida de forma provisória, e é confirmada através da recolha sistemática de dados e sua análise constante. Recolha de dados, análise e teoria têm uma relação recíproca e não estanque. Esta linha de pensamento mais flexível que apela a um “vai e vem” entre teoria e empiria é proposta por uma abordagem considerada como construtivista na esteira de CHARMAZ (2009). Segundo BORG & GALL (1989) e GALL, GALL & BORG (2006), autores como Park, Dewey, Mead, Hughes, Blumer, entre outros, contribuíram para esta visão da investigação, no que diz respeito:

- a) à necessidade de ir ao campo para se compreender o que se passa;
- b) à importância da teoria fundamentada na realidade para o desenvolvimento disciplinar;
- c) à natureza da experiência e do processo de ir fazendo, se encontrarem envolvidos continuamente;
- d) ao papel ativo das pessoas no modo como compreendem o mundo em que vivem;
- e) ao enfatizar a mudança e o processo, bem como a variabilidade e a complexidade da vida;
- f) às interrelações entre condições, significado e ação.

Deste modo, há a necessidade de recorrer ao empírico de forma processual, interpenetrada pela mudança e variabilidade da realidade que é construída pelas pessoas.

A Teoria Fundamentada pauta-se, portanto, por ser um método em que

se enfatiza o variável, a mudança, a interpretação. Tais características são, muitas vezes, consideradas como suspeitas no campo da ciência, se encarada num quadro positivista. Contudo, como os seus procedimentos investigativos são sistemáticos e, cuidadosamente levados a cabo, então permitem ir fazendo “boa ciência”, “os cânones de “boa ciência” devem ser atendidos, mas requerem uma redefinição de forma a ajustarem-se às realidades da investigação qualitativa e às complexidades dos fenómenos sociais que tentamos investigar para compreender.” (STRAUSS & CORBIN, 1990, p.250 – tradução da autora).

A significância, a compatibilidade de teoria-observação, a generalização, a consistência, a reprodução/replicação, o rigor são conceitos apontados como modos de se julgar se determinado estudo é científico. Segundo STRAUSS & CORBIN (1990), estes critérios não podem ser vistos na sua aceção mais positivista, mas realçam que qualquer modo de descoberta desenvolve as suas próprias características e conceptualizações, bem como os procedimentos para os atingir. Assim, o que é importante é explicitar claramente todos estes critérios – numa perspectiva de objetividade intersubjectiva.

Propõe-se um outro olhar para a questão de replicação: partindo-se da mesma perspectiva teórica original e seguindo-se as mesmas regras gerais de recolha de dados e análise, adicionando-lhe um conjunto similar de condições, para um outro investigador ser capaz de construir a mesma explicação teórica. Se existirem sérias discrepâncias, estas devem ser trabalhadas pela reanálise dos dados e re-identificação das condições que podem ter operado em cada caso (STRAUSS & CORBIN, 1990). É pertinente observar que, numa sociedade de mudança vertiginosa e de explosão de informação efémera, o mundo concetual dos sujeitos poderá também mudar rapidamente como efeito dessas condições objetivas e não por falhas metodológicas de estudos anteriores.

Ao contrário dos estudos que seguem uma abordagem etnográfica e fenomenológica, e em que a descrição é encarada como uma síntese de palavras retiradas dos próprios dados conforme determinado tema e existindo pouca interpretação de dados, sem preocupação de criar um esquema conceptual em que os diferentes temas sejam relacionados, a Teoria Fundamentada propõe que se utilizem dados similares e se os categorize concetualmente. Ou seja,

interpretam-se os dados e os significados são relacionados entre si, visando-se a criação de um modelo conceitual dos significados e das relações entre esses mesmos significados.

Em relação às questões de investigação, STRAUSS & CORBIN (1990) consideram que estas podem ser de três tipos:

1. Questões interrelacionais – o foco de observação prende-se com a análise da interação;
2. Questões organizacionais – o foco encontra-se na resposta da organização, sendo recolhidos os dados por entrevistas, análise documental e observações;
3. Questões biográficas – o foco não são só as respostas presentes, mas tem em atenção um passado e os dados são recolhidos normalmente através de histórias orais.

Face à identificação do problema a investigar, procede-se ao empreendimento da investigação e será ao longo deste processo que se fará o refinamento e especificação da questão inicial.

Depois de definido o problema de investigação qualitativa tendo em mente as preocupações anteriores, torna-se necessário proceder-se ao desenho de investigação e, conseqüentemente, à definição de técnicas de recolha de dados.

Dentro do universo da investigação têm especial relevância os sujeitos participantes no estudo a desenvolver. Esta é a “peça” principal da investigação qualitativa, principalmente quando se pretende desenvolver conhecimento acerca das experiências e significados atribuídos ao que é vivenciado. A definição do grupo de indivíduos a participarem num estudo de investigação não é um processo automático e facilmente realizável. Normalmente, na investigação educacional tenta-se compreender algo de um grupo estudando-se em profundidade uma pequena parte desse grupo.

No campo da investigação qualitativa, McMILLAN & SHUMACKER (2001) consideram que a amostra pode ser selecionada de forma propositada. A amostra propositada, utilizada preferencialmente em estudos qualitativos intensivos, subdivide-se em vários subtipos consoante o objetivo do investigador.

Considera-se ainda que o investigador qualitativo face ao seu propósito de compreender diferentes subgrupos pode conjugar diferentes dimensões como local de trabalho, experiência profissional, contexto de residência, habilitações académicas, entre outros, formando, deste modo, uma amostra com diferentes estratos.

Em termos de técnicas de recolha de dados, estas também variam conforme o tipo de investigação. Assim, se na investigação quantitativa são realizadas observações estruturadas, entrevistas estandardizadas, testes e inquéritos (McMILLAN & SHUMACKER, 2001), no caso da investigação qualitativa usam-se as seguintes técnicas de recolha de dados: observação participante, observações de campo, inquérito por questionário de resposta aberta e/ou semi-aberta, entrevista, documentos e artefactos.

Em termos de análise de dados a Teoria Fundamentada propõe três tipos de codificação: a codificação aberta, axial e seletiva.

A codificação aberta é entendida por STRAUSS & CORBIN (1990) como a parte da análise que pretende especificamente dar nome e categorizar o fenómeno através do exame minucioso dos dados. Ou seja, pretende-se classificar os conceitos, atribuir etiquetas concetuais às ocorrências, aos eventos. Esta classificação de conceitos é conseguida quando os conceitos são confrontados entre si e parecem pertencer a um fenómeno similar. Deste modo, os conceitos são agrupados de forma crescente, num conceito ainda mais abstrato, uma categoria. A codificação axial representa o conjunto de procedimentos em que se agrupam os dados, mas de diferentes formas, fazendo-se as conexões entre as categorias. Esta operação envolve as condições, o contexto, a ação/ interação e as consequências dos dados (STRAUSS & CORBIN, 1990). Ou seja, a codificação aberta fratura os dados e tenta identificar algumas categorias, as suas propriedades e localização dimensional. A codificação axial agrupa os dados novamente, mas de formas novas através de relações das categorias com as suas subcategorias. A fase de codificação seletiva não é muito distinta da codificação axial, só que as operações são levadas a cabo num grau maior de abstração. A codificação seletiva é o processo de selecionar a categoria central, relacioná-la sistematicamente com outras categorias, validar as suas relações

e “recheiar” as categorias que precisam de ser refinadas e desenvolvidas (STRAUSS & CORBIN, 1990).

Embora estes diferentes tipos de codificação sejam desenvolvidos individualmente, é de realçar que as fronteiras entre cada um dos passos de codificação são artificiais e que as recolhas de dados, bem como a análise, têm de ser processos que estão relacionados entre si. O processo de categorização é baseado nos conceitos que têm relevância teórica, ou seja, os conceitos que foram considerados como significativos porque estão repetidamente presentes ou notavelmente ausentes, com base numa comparação constante, demonstrando assim terem importância suficiente para obterem o estatuto de categorias (STRAUSS & CORBIN, 1990).

Face a este quadro geral e tendo em mente a Teoria Fundamentada foram sendo feitas várias decisões investigativas ao longo do percurso investigativo do estudo que, aqui, se pretende “autopsiar”. Há uma ideia central que deve estar sempre presente num estudo que partilha as propostas da Teoria Fundamentada: é que os diferentes passos não têm, na realidade, uma sequência linear “movem-se para a frente e para trás entre eles” (STRAUSS & CORBIN, 1990, p.118 – tradução da autora).

### **1. A “autópsia” do percurso investigativo de um estudo de Educação Histórica**

Apresenta-se um estudo que seguiu as propostas da Teoria Fundamentada no campo da Investigação em Educação Histórica.

Este estudo tinha como objetivo central “Compreender as conceções de professores de História acerca da narrativa enquanto uma das faces da consciência histórica”. Este objetivo central de investigação desdobrava-se em duas questões centrais:

- que perfis conceptuais revelam os professores e futuros professores de História acerca da narrativa nas suas relações com a consciência histórica?
- que relação terão esses perfis conceptuais com a experiência profissio-

nal e os escalões etários?

Para construir as respostas às questões de investigação colocadas, o estudo de investigação percorreu diferentes fases: estudo exploratório, estudo piloto e estudo principal.

No estudo exploratório pretendia-se contar com a participação de 6 professores com mais de 20 anos de serviço docente e 6 professores com mais de 10 anos de serviço docente seguindo-se uma lógica de amostragem propositada e estratificada. Como instrumento de recolha de dados construiu-se um inquérito por questionário que para além da caracterização pessoal, profissional e académica dos participantes, era composto por 2 questões de resposta semi-aberta de ordenação de relevância e justificação, bem como por 2 narrativas históricas acompanhadas por 5 questões de resposta aberta. Este questionário foi validado por 3 especialistas das áreas da Educação Histórica e da Metodologia de Investigação. De seguida apresentam-se imagens deste primeiro instrumento de recolha de dados.

#### Dados Pessoais/Profissionais

1- Local de trabalho: Escola \_\_\_\_\_

2- Género  
 Feminino       Masculino

3- Idade  
 \_\_\_\_ 21-30  
 \_\_\_\_ 31-40  
 \_\_\_\_ 41-50  
 \_\_\_\_ 51-60  
 \_\_\_\_ +60

4- Habilitação académica

\_\_\_\_ Bacharelato  
 \_\_\_\_ Licenciatura  
 \_\_\_\_ Mestrado  
 \_\_\_\_ Doutoramento  
 \_\_\_\_ Outra: \_\_\_\_\_

5- No presente ano lectivo lecciona a:

\_\_\_\_ 5º ano de escolaridade  
 \_\_\_\_ 7º ano de escolaridade

6- Quantos anos de serviço tem como professor de História: \_\_\_\_\_

1- Atendendo às dimensões formativas da História, ordene através da escala de 1-5 (1 para a mais importante e 5 para a menos importante), as afirmações seguintes:

\_\_\_\_ Desenvolver o julgamento moral dos acontecimentos históricos de acordo como os direitos civis e humanos;  
 \_\_\_\_ Compreender o passado e os antepassados reconstruindo as situações e concepções da altura;  
 \_\_\_\_ Explicar o mundo hoje e tentar perscrutar as tendências de mudança por referência ao passado;  
 \_\_\_\_ Reconhecer/perservar as tradições, características, valores da nação e sociedade;  
 \_\_\_\_ Reflectir e criticar de forma fundamentada a diversidade de informação contextualizando-a, tomando decisões.

Demonstre como em sala de aula se pode operacionalizar a dimensão formativa da História que assinalou anteriormente como a mais importante (1).

2- Das seguintes temáticas integrantes do programa de 5º ano de escolaridade que temáticas, escolha com um **X TRÊS** que na sua perspectiva promovam o desenvolvimento de competências ao nível da narrativa histórica:

\_\_\_\_ AMBIENTE NATURAL E PRIMEIROS POVOS  
 \_\_\_\_ OS ROMANOS NA PENINSULA IBERICA  
 \_\_\_\_ OS MUÇULMANOS NA PENINSULA IBERICA  
 \_\_\_\_ A FORMAÇÃO DO REINO DE PORTUGAL  
 \_\_\_\_ PORTUGAL NO SÉCULO XIII  
 \_\_\_\_ A REVOLUÇÃO DE 1383/1385  
 \_\_\_\_ PORTUGAL NOS SÉCULOS XV E XVI  
 \_\_\_\_ DA UNIÃO IBÉRICA À RESTAURAÇÃO

Justifique as suas opções. \_\_\_\_\_

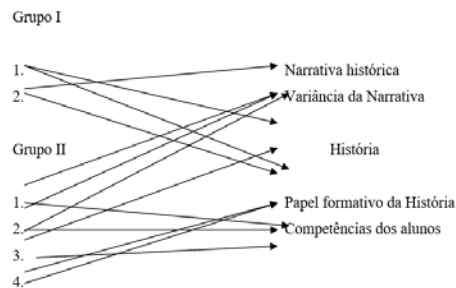


Primeiro relato	Segundo relato
<p>Antes da conquista dos romanos, os Celtiberos viviam em casas de pedra cobertas de colmo. A maioria não sabia ler. Os Celtiberos lutavam frequentemente entre si.</p>  <p>Os romanos quando chegaram à Península Ibérica pacificaram os Celtiberos. Os romanos construíram cidades e algumas das casas até tinham aquecimento central. Muitos dos Celtiberos aprenderam a ler.</p>  <p>Mais tarde, invasores atacaram os Romanos. Os exércitos romanos saíram da Península Ibérica para protegerem as suas terras. Os bárbaros conquistaram a Península Ibérica. As cidades ficaram arruinadas. Parecia que os romanos nunca tinham estado na Península Ibérica. Só passados muitos anos é que os Celtiberos voltaram a viver tão confortavelmente como viveram no tempo dos romanos.</p>	<p>Antes da conquista dos romanos os Celtiberos tinham o seu próprio modo de vida. Eram bons artesãos e faziam ferramentas, peças de ourivesaria e joalheria.</p>  <p>Os romanos venceram os Celtiberos mas estes resistiram. Os romanos fizeram da Península Ibérica um local igual aos outros que conquistaram. Os Celtiberos copiaram o modo de vida dos Romanos, alguns aprenderam a ler.</p>  <p>Mais tarde os invasores atacaram os romanos. Os exércitos romanos saíram da Península Ibérica para protegerem as suas terras. Os bárbaros conquistaram a Península Ibérica. Desde que os romanos saíram, os Celtiberos foram-se tornando num país cujo povo era uma mistura de Celtiberos e bárbaros. As pessoas lembram-se das ideias dos romanos e estas continuam a ser utilizadas.</p>

- 1- Face ao material anterior uma das perguntas a colocar aos alunos de 5ºano de escolaridade será:  
**Como é que se pode explicar a existência de histórias diferentes sobre a mesma realidade histórica?**  
 Na sua opinião que respostas poderão ser dadas pelos alunos a esta questão. Justifique.
  - 2- Outra questão a colocar terá como base a seguinte afirmação:  
**Se os historiadores não mentem e leram os mesmos documentos e encontraram os mesmos vestígios então, não deveriam existir diferenças entre as histórias que eles escrevem.**  
**Concordas ou discordas com esta afirmação? Justifica a tua resposta.**  
 Na sua opinião como poderão responder os alunos a esta questão? Justifique.
  - 3- O que considera que deve ser ensinado aos alunos sobre o porquê da existência de diferentes narrativas históricas sobre a mesma realidade histórica? Justifique.
  - 4- Na sua opinião de que forma responderiam os alunos à seguinte questão a ser proposta:  
**Que conhecimentos pensas seriam úteis para tomares a tua decisão em relação ao apoio de um partido político.**
  - 5- E como julga que os alunos responderiam à seguinte questão:  
**Se quisesse saber quais os empregos que serão mais fáceis ou difíceis de obter nos próximos cinco anos, a que conhecimentos recorrerias para te ajudarem a decidir?**
- Muito Obrigada pela sua atenta colaboração.

Nesta fase, apenas, participaram 3 professores com mais de 10 anos de serviço docente e 2 professores com mais de 20 anos de serviço.

Com base nas ideias dos professores expressas nas suas respostas emergiram os seguintes construtos.



Mapa da teia conceptual subjacente aos itens do questionário

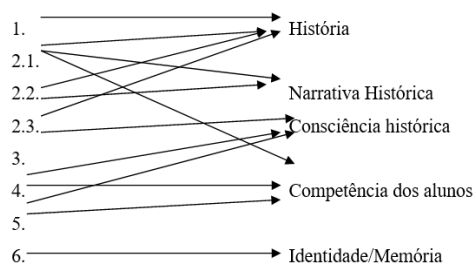
Desta forma, os professores participantes nesta fase do estudo parecem revelar ideias que apontam que a História é pensada: a. como uma construção do historiador com base em fontes históricas; b. uma construção com base na interpretação de fontes históricas; c. como a reconstrução feita pelo historiador com base no seu ponto de vista, na sua perspetiva.

Com base no estudo exploratório foram tomadas decisões. Assim, considerou-se que se deveria reformular a ordem das dimensões formativas da História, já que a 1ª opção era sempre escolhida como a primeira ou a última em

termos de valoração. Havia necessidade de construir novas questões com um maior enfoque na consciência histórica. Assim, passou-se para o estudo piloto.

O estudo piloto foi composto por 3 momentos e contou com 15 participantes. Foi elaborado um questionário que foi proposto a 7 professores, mas só se obteve a resposta de 3 professores de História. Foram realizadas entrevistas semi-estruturadas a estudantes do 4º ano da graduação de ensino de História, a Professores Estagiários e a Professores de História com experiências diversas, em Portugal, tendo-se tido a colaboração de 8 participantes. E ainda foram realizadas entrevistas a 4 professores de História com experiências diversas na Inglaterra, por esse ser um país com grande tradição de investigação e práticas educativas em linha com as propostas da Educação Histórica.

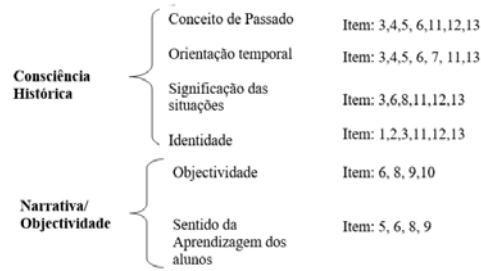
Propõe-se, neste momento, apresentar cada um dos instrumentos de recolha de dados usados neste estudo piloto. Assim, o questionário contava com um conjunto de questões de caracterização dos participantes: género, escalão etário, habilitação académica, local de trabalho, anos de serviço como professor de História e anos de escolaridade a que lecionava. Seguiam-se 7 questões de resposta aberta e 1 questão de resposta semi-aberta (justificação de ordenação). As ideias presentes nas respostas dos 3 participantes permitiram construir o seguinte mapa da teia concetual subjacente ao questionário



Mapa da teia concetual subjacente ao questionário

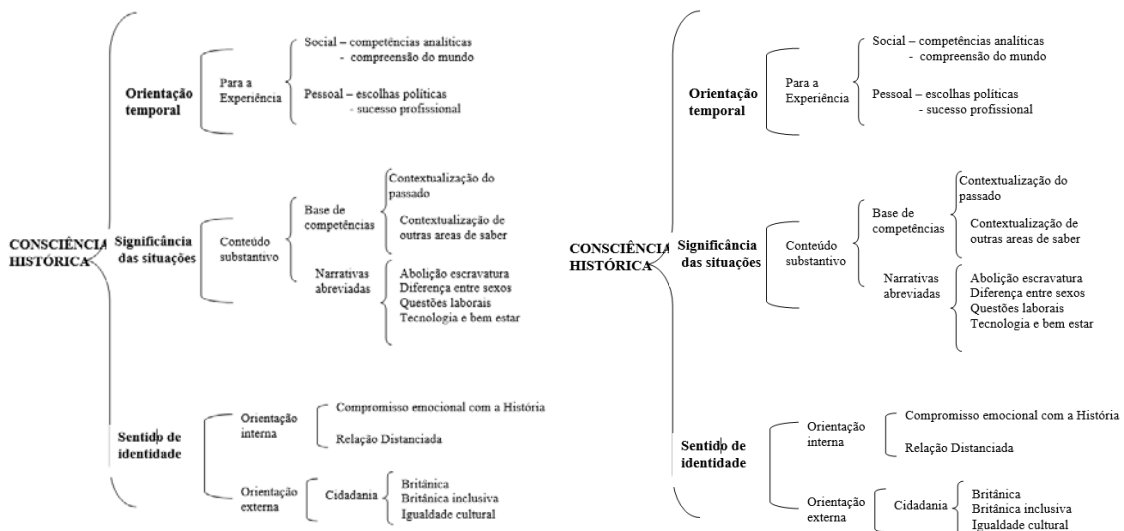
O roteiro da entrevista contava, também, com questões de caracterização dos participantes, seguindo-se 2 questões semi-abertas de ordenação de símbolos de identidade e narrativas abreviadas, e justificação da exclusão quer de um símbolo de identidade quer de uma narrativa abreviada. O restante roteiro da entrevista semi-estruturada contava com 13 questões. As ideias dos participantes presentes nas respostas deste instrumento de recolha de dados

fizeram emergir os seguintes construtos por item da entrevista



Correspondência entre construtos e itens do guião de entrevista estudo piloto

Assim, emergiram dois construtos principais: 1. consciência histórica que abrangia as categorias de orientação temporal, significância das situações e sentido de identidade; 2. narrativa histórica que englobava as ideias em torno de conceitos de objetividade em História e sentidos da aprendizagem dos estudantes. Estas categorias eram alimentadas por subcategorias que emergiram de ideias presentes nas respostas dos participantes. Partilha-se uma visão esquemática desta teia concetual.



Em suma, o percurso investigativo trilhado por este estudo de investigação até aqui passou por duas fases – estudo exploratório e estudo piloto. Assim, houve a testagem de instrumentos de recolha de dados, bem como a tomada de decisões acerca de que questões usar, de que instrumento de recolha de dados usar, bem como afinar o modo de analisar e categorizar as ideias presentes nas

respostas dos participantes. Consequentemente, também se afinou o problema de investigação inicialmente proposto, assim como as questões de investigação específicas e respetivos objetivos.

### **1.1 Estudo Final**

Neste percurso investigativo considerou-se que se deveria afinar e ajustar as questões de investigação inicialmente propostas. Assim definiram-se as seguintes questões de investigação:

- Que tipo(s) de relação existe entre o quadro concetual da narrativa histórica e os perfis de consciência histórica manifestados pelos professores e futuros professores de História?
- Como se articulam os quadros concetuais epistemológicos de professores e futuros professores de História com as suas preocupações acerca dos sentidos de aprendizagem dos alunos?
- De que modos interagem os diferentes construtos envolvidos na conceção de consciência histórica?
- Que relações existem entre os perfis concetuais dos professores e futuros professores com a sua experiência profissional, idade e outras características diferenciadoras?

Como participantes considerou-se relevante contar com professores de História e estudantes da graduação de ensino de História – futuros professores de História, contabilizando-se 48 participantes. A amostragem seguiu a técnica de estratificação, contando-se com 12 participantes de 4 estratos diferenciados de formação e experiência. A saber:

- Estudantes de 4º ano das graduações de ensino de História da Universidade de Évora e da Universidade do Minho
- Professores estagiários das graduações de ensino de História da Universidade de Évora e da Universidade do Minho
- Professores de História mais de 3 anos, menos de 10 anos de experiência docente, a lecionar em escolas públicas, privadas e cooperativas no norte e sul do país

- Professores de História mais de 10 anos de experiência, a lecionar em escolas públicas, privadas e cooperativas no norte e sul do país.

Os participantes do estudo final num total de 48 eram 75% do género feminino e 25% do género masculino, o que se encontra em linha com a distribuição da população docente em Portugal. Em termos de habilitações académicas 79,2% dos participantes tinham concluído a licenciatura, 16,7% o mestrado e 4,1% detinham outro grau académico.

O instrumento de recolha de dados que teve maior participação e que fez emergir ideias mais interessantes foi a entrevista semi-estruturada, e como tal foi este o instrumento de recolha de dados eleito para o estudo final. O roteiro desta entrevista semi-estruturada continha uma componente de caracterização dos participantes; uma série de questões abertas que poderiam ter outros materiais acoplados, como narrativas históricas com diferentes perspectivas, respostas de alunos de 5<sup>o</sup> e 7<sup>o</sup> ano de escolaridade (idades entre os 10-12 anos) e excerto de texto de manual escolar; e, no final, duas questões de resposta semi-aberta. As questões estavam pensadas numa determinada sequência para se compreender se a lógica de resposta se mantinha coerente, e se não, tentar explorar essas incoerências para melhor clarificar e compreender as ideias dos participantes. Estes momentos revelaram-se também como momentos de reflexão colaborativa entre a investigadora e os participantes. Em baixo partilha-se o roteiro da entrevista semi-estruturada usado.

#### Dados Pessoais/Profissionais

1- Local de trabalho: Escola \_\_\_\_\_

2- Género

Feminino  Masculino

3- Idade

\_\_\_ 21-30 \_\_\_ 31-40 \_\_\_ 41-50 \_\_\_ 51-60 \_\_\_ +60

4- Habilitação académica

\_\_\_ Bacharelato

\_\_\_ Licenciatura

\_\_\_ Mestrado

\_\_\_ Doutoramento

\_\_\_ Outra: \_\_\_\_\_

5- Universidade onde realizou a sua formação:

\_\_\_\_\_

6 – Formato/ tipo de estágio/profissionalização:

\_\_\_\_\_

7- No presente ano lectivo lecciona aos seguintes anos de escolaridade:

\_\_\_\_\_

8- Anos de serviço como professor de História: \_\_\_\_\_

1. Na actual situação política é difícil explicar aos pais o porquê de os filhos precisarem tanto de história como de outra disciplina, como Matemática ou Língua Portuguesa, Que argumentos poderia usar para os convencer?

2- Apresentação de um excerto de um manual:

Os bairros mais pobres das cidades portuguesas da segunda metade do século XIX e primeira metade do século XX, situavam-se nas zonas mais degradadas e nos arredores. Famílias inteiras arantovam-se em habitações velhas, húmidas, superlotadas. Não tinham esgotos, água potável, nem espaço para viver e repousar. Muitos dormiam no chão, amontoados em colchões de palha. Ao mesmo tempo no meio rural continuavam a existir os casebres, tão pobres e miseráveis com os de tempos passados.

História e Geografia de Portugal, 6<sup>o</sup> ano, Editora O Livro

2.1- No seu ponto de vista os alunos ao lerem este excerto do manual, com que tipo de imagem criarão em relação ao passado e às pessoas do passado?

2.2- Que tipo de questões colocava aos alunos sobre este texto?

#### 3. Apresentação das 2 Narrativas

3.1- Temos aqui duas narrativas históricas em relação à mesma realidade histórica. No seu ponto de vista ao se apresentar estas duas narrativas aos alunos elas podem servir para os orientar hoje e no seu futuro?

d) Ambas têm valor porquê?

e) Só uma é que tem valor, porquê?

f) Não têm valor nenhum, quando diz isto que valor é que poderiam ter?

3.2 - Excluiria alguns valores em relação às narrativas históricas?

g) Ao excluir esses valores é em relação a estas 2 narrativas ou a todas as narrativas históricas?

3.3- Normalmente queremos saber o que aconteceu na História mas os historiadores apresentam-nos, por vezes, versões diferentes. O que podemos fazer na aula de História com estas diferentes versões?

## 4. Apresentação de exemplos de respostas de alunos:

Numa aula de História em que se apresentaram estas diferentes narrativas os alunos do 5º e 7º ano de escolaridade deram as seguintes respostas:

- g) Os historiadores sobre a mesma realidade histórica podem ter perspectivas diferentes, cada um investiga as fontes, e tentam dar resposta a questões diferentes. Todos os historiadores dão a sua explicação. Os critérios que usam são diferentes, e por estes pode-se decidir quais as versões mais correctas.
- h) Os historiadores contam histórias diferentes porque devem ter visto fontes diferentes, ou uns viram mais fontes do que outros, e contam com mais ou menos pormenores, porque sabiam mais ou menos. Mas, só uma destas histórias é verdadeira, a realidade é só uma, e os historiadores têm de ser verdadeiros.
- i) Estes historiadores têm uma opinião diferente sobre o mesmo. Eles têm as suas ideias, e por isso quando analisam as fontes históricas já olham de uma certa forma de acordo com a sua memória, a sua identidade. Deviam ser sinceros, e deveriam juntar-se e decidir qual a história correcta.

- 4.1- Será possível ordenar estas respostas de alunos em termos de qualidade?
- b) Justifique a sua ordenação.

- 5. No seu ponto de vista o que será considerado pela maioria dos alunos como a melhor narrativa:
  - d) A narrativa mais válida;
  - e) A verdade histórica;
  - f) A narrativa que melhor os orienta;

## 6.1-Se for perguntado aos alunos que conhecimentos lhes serviriam para o ajudar a escolher:

- a) Que partido político apoiar, que respostas se obteriam? Porquê?
- c) E para escolher um emprego?

a.1) Mas se a História é importante para os alunos como disse na primeira questão, porque não referenciou agora a história?

a.2) Pode-me dizer mais alguma coisa sobre o porquê da História ser importante para orientar os alunos?

- 7. Dois estagiários discutem sobre qual será a afirmação mais correcta:
  - " Nós demos novos mundos ao mundo."
  - " Os portugueses deram novos mundos ao mundo."

## 8.1- No seu ponto de vista qual das anteriores afirmações escolheria? Porquê?

- a) Se só um jogo de palavras, então: " Os portugueses durante a expansão destruíram os indígenas para os explorar economicamente ou Nós portugueses destruimos os indígenas para os explorar economicamente".

- 9. Apresente uma pequena narrativa (meia dúzia de linhas) da situação histórica que mais o tenha fascinado e que considere ter tido utilidade para as suas tomadas de decisão:

## 1. Ordene de 1 (mais) a 7 (menos), os seguintes símbolos que representariam a sua identidade:

- i. A bandeira;
- j. o hino;
- k. bacalhau com todos;
- l. o cravo vermelho;
- m. as caravelas;
- n. a língua;
- o. o fado;
- p. o vinho do Porto.

## 2. De entre as seguintes narrativas abreviadas escolha 4, por ordem de importância, para a História de Portugal:

- q) Descobrimentos;
- r) Colonização;
- s) Afonso Henriques;
- t) Estado Novo;
- u) 25 de Abril;
- v) Dar novos mundos ao mundo;
- w) Cauda da Europa;
- x) D. Sebastião.

As ideias partilhadas pelos participantes com as suas respostas a este roteiro de entrevista semi-estruturada fizeram emergir 4 perfis de ideias em torno de dois construtos: consciência histórica e narrativa histórica. Esses quatro perfis de ideias foram designados por: Passado Substantivo, Lições do Passado, Lições de um Passado em evolução e Continuidades e diferenças entre tempos. Em termos sintéticos estes perfis de ideias dos participantes, professores de História e futuros professores de História, caracterizam-se da seguinte forma:

Passado Substantivo – o Presente é pensado como igual ao passado, considerando-se que existe a persistência de valores inalteráveis. Há a procura das raízes e da fundação da identidade nacional, que também é definida pelo reconhecimento internacional e oposição ao “outro”. Em termos de justificação da existência de várias perspectivas apela-se à neutralidade, justificando-se a diferença pelas opiniões diferentes, consideradas como um mal menor.

Lições do passado – a História dá-nos exemplos e lições. A identidade visa

a promoção de auto-estima social, evocando-se o passado glorioso relacionado com a conservação de património. A História pode fomentar o espírito crítico, mas sem se perceber como este é usado na vida prática. A existência de diversas perspectivas é justificada pelo ponto de vista de cada historiador, mas apela-se à procura do consenso. A aprendizagem dos estudantes é relacionada com os estádios de desenvolvimento conforme a idade, apontando-se que os diferentes desempenhos se devem, apenas, à idade em que os estudantes se encontram.

Lições de um passado em evolução – o Passado tem como função a contextualização das ações do presente. Assim, parece ser concebido como um passado prático em *continuum*. Aceita-se a existência da subjetividade do contexto de produção, e considera-se que a educação histórica promove nos estudantes o desenvolvimento de capacidades de análise contextual, a reflexão de diferentes contextos de produção mensagens. A identidade é pensada em linha com a cultura que se partilha e considera-se que a multiperspetiva é legítima em História, embora se procure, em termos ideias, a neutralidade absoluta. Em termos de aprendizagem dos estudantes aponta-se para o trabalho da multiperspetiva procurando as semelhanças e as diferenças entre essas perspectivas. Realça-se que este foi o perfil de ideias mais frequente entre os participantes neste estudo final.

Continuidades e diferenças entre tempos – a realidade do passado deve ser analisada e compreendida *per si*, estabelecendo-se paralelos entre diversos passados e presente. A compreensão e fazer sentido histórico dinâmico em constante (re)interpretação é desejada. A identidade nacional é pensada como integrada num grupo, mas numa visão mais alargada com o “outro”. O trabalho em História com a multiperspetiva é fundamental para a tomada de decisão e a criação de novos quadros até em contraponto com a própria visão.

Cada um destes perfis de ideias eram apresentados e caracterizados de forma global considerando os dois contrutos já referidos e as ideias eram demonstradas através de exemplos de respostas, como pode ser visto nas imagens seguintes referente ao perfil de ideias mais frequente que emergiu neste estudo.

## Lições de um passado em evolução

Diana, 12 anos de serviço docente, a leccionar ensino particular no Sul de Portugal

Dário, estudante 4º ano da licenciatura em Ensino de História da Universidade do Minho

Para Diana, a História encerra grande utilidade para a formação dos alunos, independentemente da área profissional específica que anseiem. Na sua opinião, a História terá sempre utilidade porque é significativa para a contextualização das situações presentes com que se deparam e vivenciam em diferentes campos, nomeadamente na política.

**“Nós devemos chamar a atenção para os conhecimentos que a História dá para outras áreas. A História é importante para se saber o que se passou, e enquadrar-se nos contextos, bem como as diferentes lutas políticas.”**

No que se refere ao tipo de imagem acerca do Passado que seria construída pelos alunos face ao excerto disponibilizado, considera que é importante trabalhar no sentido de estes perceberem este excerto como uma parte de um todo mais abrangente, para não ocorrer a definição do todo pela parte, que neste caso os levaria a uma visão negativa acerca do passado.

**“O aluno não tem capacidade de olhar para este excerto como uma parte de uma realidade mais vasta. Vai assumi-lo como o todo criando uma visão negativa. Eu tentaria a partir do que eles sabem de Hoje, fazê-los pensar acerca da diferença do campo e da cidade. Depois fazer uma ponte entre o que eles têm [hoje] e a realidade descrita, e questionar se houve evolução ou não; e que tipo de evolução.”**

Destas ideias, emerge uma concepção de tempo em que se perspectiva o Passado com base na compreensão do Presente, que é heterogéneo (“...diferença do campo e da cidade.”). Aparece um questionar quanto a uma visão de homogeneidade do passado, bem como quanto à natureza de “evolução”, que pode não ser sempre e somente, em crescente positivo. Neste sentido, parece existir a convicção que podem existir respostas variadas quanto à mudança em História.

A narrativa histórica para os alunos, segundo Dário, é entendida como a verdade. Não apresenta qualquer distinção na abordagem de alunos de anos de escolaridade ou de vivências diferentes. A consideração de diferentes níveis de sofisticação de pensamento não é explícita.

**“Os alunos olham para a narrativa como a verdade. Para mim, a História não pode ser sinónimo de verdade, se assim fosse a História acabava. A formação de cada historiador influencia a História e cada tempo altera o olhar dos historiadores.”**

No seu entender, a História não pode ser sinónimo de verdade, pois a História é recorrentemente analisada e perspectivada pelos historiadores, fruto de diferentes tempos e de novas questões.

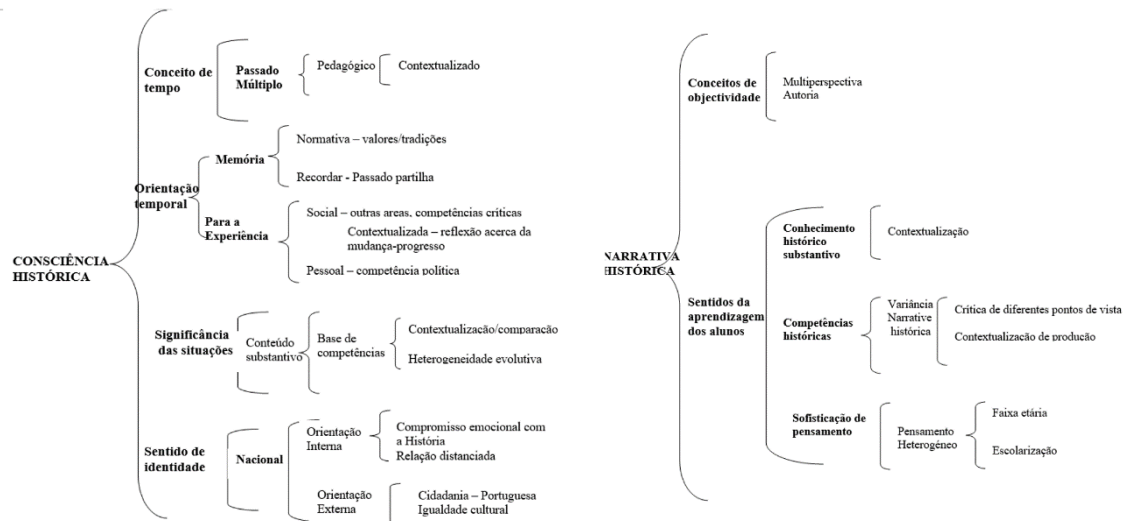
Dário face ao facto de a História parecer não ter um papel tão relevante nas tomadas de decisão dos jovens considera que:

**“ A História poderia e deveria ter esse papel [Orientação na tomada de decisão], mas a História ensinada nas escolas está preocupada com o conteúdo, e não com a dimensão pessoal, cívica dos alunos.**

**Face a determinados acontecimentos, [deve-se] colocar os alunos a reflectir acerca destas narrativas, e que sejam eles a chegar a determinadas conclusões. Assim estamos a desenvolver o espírito crítico, sendo isto o mais importante: o desenvolvimento de competências.”**

Estas ideias sugerem que os alunos podem e devem desenvolver as suas competências pessoais que são distintivas em cada um, parecendo que se consideram eventuais diferenças de opinião entre os alunos.

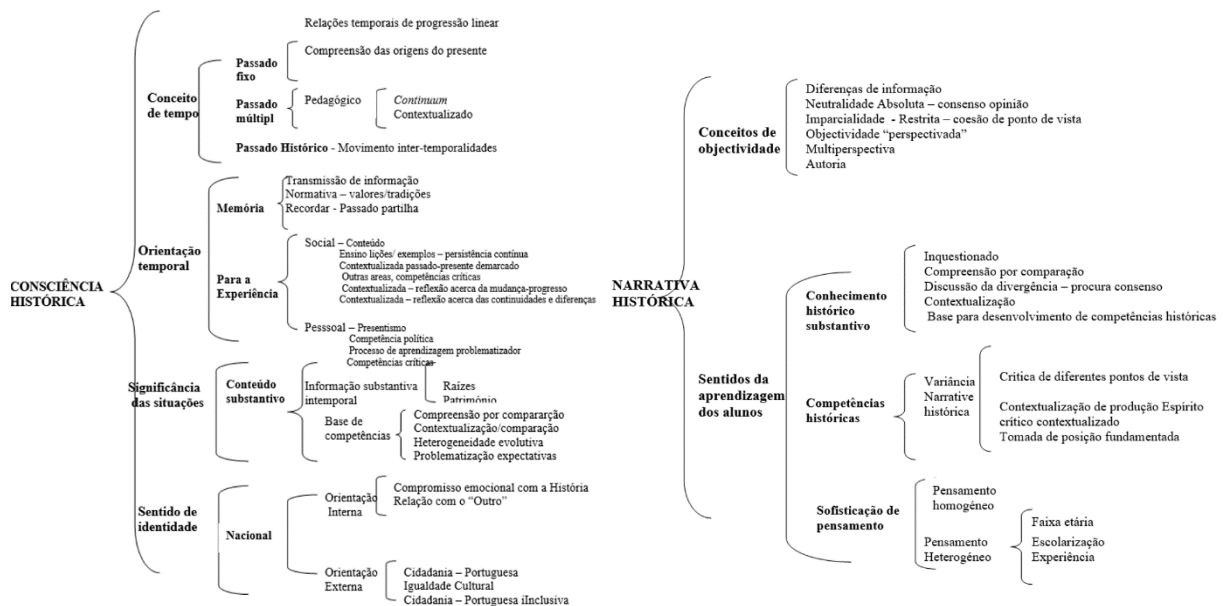
Para uma compreensão mais esquemática de como estes perfis de ideias foram emergindo, partilha-se o mapa concetual dos construtos de consciência histórica e narrativa histórica do perfil mais frequente – Lições de um passado em evolução.



Numa lógica de síntese geral das ideias dos professores e futuros professores de História que participaram neste estudo, criou-se uma visão esquemática que integra todas as ideias dos participantes pelos construtos já referidos – consciência histórica e narrativa histórica -, que depois foram integradas



nos diferentes perfis de ideias já apresentados e descritos, anteriormente. Uma compreensão mais detalhada de todo o percurso pode ser consultada em GAGO (2018).



## 2. Algumas conclusões e implicações

Partilhou-se o caminho investigativo percorrido por este estudo de investigação, ancorado na Teoria Fundamentada, que tinha como objetivo compreender as conceções de professores de História acerca da narrativa histórica enquanto uma das faces da consciência histórica.

A clarificação do quadro teórico e o revisitar do mesmo, de forma contínua, atendendo aos desafios que o próprio percurso investigativo nos colocava, foi fundamental para se compreender a realidade em estudo em maior profundidade, amplitude e abrangência. Este “vai e vem” entre teoria e análise de dados ancora-se na perspetiva da Teoria Fundamentada de CHARMAZ (2009). No início do percurso investigativo é necessário apontar objetivos, finalidades e questões de investigação, mas estes objetivos, finalidades e questões podem, e devem, ser revistos se os dados que se vão recolhendo e analisando apontarem essa necessidade. Na abordagem à empiria, a existência de um estudo exploratório e piloto pode ser uma mais valia para afinar o problema e os objetivos

de investigação, as questões, os instrumentos de recolha de dados e a própria análise de dados. Estes momentos que precedem o estudo final permitem ir-se tomando decisões de investigação com base nos dados que provêm da própria realidade que se propõe compreender.

O objetivo final nesta abordagem investigativa passa por se dialogar com a teoria e contribuir para a construção da mesma através de contributos do mundo concreto, das realidades que existem e se pretende compreender.

A investigação em Educação Histórica procura compreender, a partir do mundo prático, as conceções, as práticas, as ações, o pensamento e a consciência histórica de vários agentes históricos e das suas narrativas. Diversos estudos têm sido feitos, essencialmente, de cariz qualitativo por se procurar compreender em profundidade a realidade em estudo, por todos os continentes, mas em que se destaca a América e a Europa. Urge desenvolver mais estudos em Educação Histórica noutros contextos e territórios, e que estes não sejam pensados, apenas, em termos geográficos, mas essencialmente culturais. Adicionalmente, poderá ser relevante desenvolver estudos que não sejam apenas “fotografias” de uma determinada realidade, que não sejam circunscritos a apenas um momento e sejam mais alargados, isto é, que sejam desenvolvidos longitudinalmente. Obviamente, que estudos longitudinais decorrem em períodos de tempo mais longos que, frequentemente, não são exequíveis nos prazos definidos para a investigação.

A investigação colaborativa em Educação Histórica parece ser, também, uma proposta a considerar e a perseguir, pois permitiria o diálogo entre diversos contextos culturais e entre vários olhares investigativos.

## REFERÊNCIAS

BORG, Walter; GALL, Meredith. **Educational Research: an introduction**. 5th edition. New York: Longman, 1989.

CHARMAZ, Kathy. *A construção da teoria fundamentada: guia prático para análise qualitativa*. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GAGO, Marília (2018). **Consciência histórica e narrativa na aula de História**. 1ª Edição. Porto: CITCEM – Ed. Afrontamento, 2018. Disponível em <https://ler.>

letras.up.pt/uploads/ficheiros/17446.pdf . Acesso em 20 de novembro 2021.

GALL, Meredith; GALL, Joyce; BORG, Walter. **Educational Research: An Introduction**, Eighth Edition. Virginia: Pearson, 2006.

MCMILLAN, James.; SCHUMACHER, Sally. **Research in Education: a conceptual introduction**. 5th edition. USA: Addison Wesley Longman, Inc, 2001.

STRAUSS, Anselm; CORBIN, Juliet M. **Basics of qualitative research: Grounded theory, procedures and techniques**. Thousand Oaks, CA, US: Sage Publications, Inc, 1990.