

**FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA Y ORGANIZACIÓN ESCOLAR
UNIVERSIDAD DE GRANADA**



**DESARROLLO DEL PENSAMIENTO CRÍTICO Y REFLEXIVO A TRAVÉS DE
LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA EN ESTUDIANTES DE LICENCIATURA EN
ENSEÑANZA DE LA HISTORIA DEL INSTITUTO SUPERIOR DE CIENCIAS DE
LA EDUCACIÓN DE BENGUELA-ANGOLA**

**DESENVOLVIMENTO DO PENSAMENTO CRÍTICO E REFLEXIVO ATRAVÉS
DO ENSINO DA HISTÓRIA EM ESTUDANTES DE LICENCIATURA EM
ENSINO DA HISTÓRIA DO INSTITUTO SUPERIOR DE CIÊNCIAS DA
EDUCAÇÃO DE BENGUELA-ANGOLA**

TESIS DOCTORAL

**AUTORA: Âurea Augusto Luís Wafunga
DIRECTOR: Dr. Francisco Hinojo Javier Lucena**

GRANADA (ESPAÑA), 2017

Editor: Universidad de Granada. Tesis Doctorales

Autora: Ârea Augusto Luís Wafunga

ISBN: 978-84-9163-366-2

URI: <http://hdl.handle.net/10481/47662>

**FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA Y ORGANIZACIÓN ESCOLAR
UNIVERSIDAD DE GRANADA**



**DESARROLLO DEL PENSAMIENTO CRÍTICO Y REFLEXIVO A TRAVÉS DE
LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA EN ESTUDIANTES DE LICENCIATURA EN
ENSEÑANZA DE LA HISTORIA DEL INSTITUTO SUPERIOR DE CIENCIAS DE
LA EDUCACIÓN DE BENGUELA-ANGOLA**

**DESENVOLVIMENTO DO PENSAMENTO CRÍTICO E REFLEXIVO ATRAVÉS
DO ENSINO DA HISTÓRIA EM ESTUDANTES DE LICENCIATURA EM
ENSINO DA HISTÓRIA DO INSTITUTO SUPERIOR DE CIÊNCIAS DA
EDUCAÇÃO DE BENGUELA - ANGOLA**

TESIS DOCTORAL

**AUTORA: Âurea Augusto Luís Wafunga
DIRECTOR: Dr. Francisco Hinojo Javier Lucena**

GRANADA (ESPAÑA), 2017

Ao meu esposo Hélder Sebastião Ilda Wafunga e a todos os professores que de alguma forma possam retirar desta pequena obra contributos para melhorar suas práticas.

AGRADECIMENTOS

Ao corpo directivo, professores e estudantes do Instituto Superior de Ciências da Educação de Benguela da Universidade Katiavala Buíla, em especial do curso de Licenciatura em Ensino da História.

Ao colectivo de Professores da Universidade de Granada, em especial ao Doutor, Francisco Hinojo Javier Lucena e a Doutora, Pilar Cáceres Reche, pela forma sábia, envolvente e contagiante que me serviu de motivação durante a fase de elaboração da minha tese doutoral.

Ao Hélder Wafunga, Esposo, Amigo e Companheiro, pelo apoio incondicional, com quem partilhei conhecimentos, ideias, críticas, reflexões, muitas horas difíceis entre computadores e livros, onde muitas ideias ora convergiam, ora divergiam, onde por vezes o silêncio era a melhor opção.

Aos meus filhos por serem a razão de tudo o que faço, tentando sempre fazer o bem para servir de exemplo.

Aos meus pais que sabiamente me educaram desde tenra idade colocando à minha mercê alguns valores que moldaram de forma positiva a minha personalidade, a base para tudo que faço hoje.

A todos que de alguma forma se revelaram uma valia para este trabalho.

Eterna Gratidão...

ÍNDICE

Resumen	1
INTRODUÇÃO	37
CAPITULO – I O PENSAMENTO CRÍTICO.....	41
1.1. O Que é o Pensamento Crítico	43
1.2. Capacidades e Disposições do Pensamento Crítico.....	47
1.3. Importância do Desenvolvimento do Pensamento Crítico na Escola.....	53
1.4. O Pensamento Crítico e Construção da Cidadania.....	55
1.5. Estratégias Desenvolvedoras do Pensamento Crítico e Reflexivo em Contexto Educativo	57
1.6. Importância da Reflexão para o Desenvolvimento do Pensamento Crítico	58
1.7. Importância do Pensamento Crítico na Vida Social	62
CAPITULO - II O ENSINO DA HISTÓRIA E O DESENVOLVIMENTO DO PENSAMENTO CRÍTICO E REFLEXIVO	65
2.1. O Pensamento Crítico e o Ensino da História	67
2.2. O Professor Reflexivo sua Influência no Desenvolvimento do Pensamento Crítico e Reflexivo dos Alunos	72
2.3. O MÉTODO DE ENSINO POR DESCOBERTA EM HISTÓRIA E O DESENVOLVIMENTO DA CAPACIDADE CRÍTICO-REFLEXIVA	77
2.4. O Desenvolvimento de Capacidades no Ensino da História para a Formação Integral.....	82
2.4.1. O Conhecimento da História e a Formação Social	85
2.5. Importância da Aula de História como Espaço de Formação da Consciência Histórica.....	89
2.6. Ensinar História tendo como Ponto de Partida o Contexto do Aluno	95

2.6.1. Actividades promotoras de Crítica e Reflexão no Ensino da História	98
CAPÍTULO - III OS CONHECIMENTOS PRÉVIOS ESTIMULOS AO	
DESENVOLVIMENTO DA REFLEXÃO E DA CRÍTICA	103
3.1. O que são Conhecimentos Prévios ou Organizadores Prévios	105
3.2. Influência dos Conhecimentos Prévios na Interação em Sala de Aulas.	109
3.2.1. O papel dos Conhecimentos Prévios no Desenvolvimento da Aula de História	112
3.3. Influência dos Conhecimentos Prévios no Desenvolvimento do Pensamento Critico e Reflexivo.....	116
4.1. Currículo de Formação do Professor de História em Angola	121
4.2. Desenho Curricular do Curso de Licenciatura em Ensino da História do instituto Superior de Ciências da Educação de Benguela da Universidade Katiavala Buíla	123
4.2.1. Organização do Curso	124
4.1.3. Organização das Disciplinas do Curso por Ciclos de Formação	125
4.1.4. Estágios e Actividades Complementares	127
4.1.5. Critérios de Avaliação das Aprendizagens.....	127
4.1.6. Marco Metodológico	128
4.2. Competências Profissionais do Professor de História.....	129
4.2.1. Competências do Profissional do Ensino da História em Angola.....	131
4.3. O Currículo de Formação de Professores de História em Angola	134
4.4. Caracterização dos programas de História do (ISCED) Benguela.....	138
CAPITULO – V ENFOQUE METODOLÓGICO	143
5.1. Metodologia de investigação	145
5.1.1. Abordagem Metodológica.....	146
5.2. Etapas do diagnóstico inicial	148
5.3. Justificação da Investigação.....	149
5.4. Problema de investigação	151

5.5. Perguntas de Investigação	151
5.6. Objectivos da investigação.....	152
5.6.1. Objectivos Gerais	152
5.6.2. Objectivos Específicos	152
5.7. Métodos, técnicas e Instrumentos de Recolha de Dados	153
5.7.1. Método de Análise e Síntese.....	154
5.7.2. A Observação como Técnica de Recolha de Informação	155
5.7.2.1. Guião ou Ficha de Observação.....	156
5.7.3. Análise Documental;.....	159
5.7.4. Pesquisa Bibliográfica	160
5.7.5. Boletim de inquérito ou Questionário;	162
5.8. População.....	165
5.8.1. Caracterização da População	166
5.9. Amostra	166
5.9.1. Constituição da Amostra	168
Fig. 1- População e amostra.	168
5.10. Critérios para o tratamento e análise dos dados.....	168
CAPITULO – VI ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS.....	171
6.1. Procedimentos para o Tratamento da Informação	173
6.2. Estatística Descritiva Compto Geral.....	173
6.3. Apresentação e interpretação da Estatística Descritiva	181
6.4. Estatística Descritiva Compto Geral.....	228
6.5. Análise dos Questionários aplicados aos Professores	237
6.6. Análise Estatística Inferencial.....	285
6.7. Análise e Interpretação dos Dados Qualitativos.....	364

6.8. Triangulação dos Dados Quantitativos e Qualitativos	370
CAPITULO VII - CONCLUSÕES, RECOMENDAÇÕES, FUTURAS LINHAS DE INVESTIGAÇÃO E LIMITAÇÕES DO ESTUDO	385
7.1 Conclusões Gerais	387
7.2. Conclusões Específicas	391
7.3. Futuras Linhas de Investigação.....	396
7.4. Limitações da Investigação	397
BIBLIOGRAFIA	401
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	403
WEBGRAFIA.....	415
ANEXO – I : Questionário aplicado aos alunos	419
ANEXO – II : Questionário aplicado aos professores.....	426
ANEXO III: Modelo da Ficha das Aulas Observadas	432
ANEXO – IV: Cartas de solicitação	424

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico nº 1 Género	181
Gráfico nº 2 Relacionada com Idade	182
Gráfico nº3 Situação laboral	183
Gráfico nº 4 Sector de trabalho	184
Gráfico nº 5 Considero-me uma pessoa de convicções fortes	185
Gráfico nº 6 Dificilmente modifico a minha maneira de pensar	186
Gráfico nº 7 Tenho opiniões bem formadas em relação a maioria dos assuntos abordados na disciplina de História	187
Gráfico nº 8 Aceito com facilidade a informação veiculada nas aulas, pelo professor	188
Gráfico nº 9 Procuo analisar as fontes das informações veiculadas nas aulas	189
Gráfico nº 10 Nunca duvido da informação apresentada pelos professores.....	190
Gráfico nº 11 Procuo relacionar os conhecimentos abordados nas aulas com a realidade contextual em que vivo	191
Gráfico nº 12 Procuo sempre saber as causas que estão na base dos fenómenos estudados na sala de aulas, analisando os seus argumentos.....	192
Gráfico nº 13 Considero-me uma pessoa informada em relação aos acontecimentos locais e globais.....	193
Gráfico nº 14 Antes de formar uma opinião sobre determinado assunto, procuro sempre analisar vários pontos de vista sobre o assunto	194

Gráfico nº 15 Considero que pode existir mais de um ponto de vista em relação ao mesmo assunto.....	195
Gráfico nº 16 Considero-me aberto a novas ideias, teorias, concepções e inovações.....	196
Gráfico nº 17 O professor dá muita importância à transmissão de conhecimentos	197
Gráfico nº 18 O professor leva-nos a analisar e reflectir sobre os fenómenos históricos estudados na sala de aulas.....	198
Gráfico nº 19 O professor leva-nos a relacionar os conhecimentos históricos com situações e problemas da actualidade	199
Gráfico nº 20 O professor leva-nos a conhecer os factos e datas históricos, tal como se apresentam no manual.....	200
Gráfico nº 21 Os professores promovem muitas visitas de estudo a locais e sítios históricos	201
Gráfico nº 22 O professores valorizam as vivências e opiniões dos alunos sobre os temas abordados nas aulas.....	202
Gráfico nº 23 O professores exigem que os alunos memorizem as datas e factos históricos ensinados na sala de aulas.....	203
Gráfico nº 24 O professor procura promover debates, sobre os vários temas abordados nas aulas, relacionando-os com a realidade actual.....	204
Gráfico nº 25 Os professores realizam seminários especializados para abordagens de temáticas relacionadas com as disciplinas e ou com o curso....	205

Gráfico nº 26 Adequação das metodologias e práticas dos professores para o desenvolvimento do pensamento crítico e reflexivo dos alunos.....	206
Gráfico nº 27 Descrever diferentes pontos de vista de um determinado fenómeno histórico	207
Gráfico nº 28 Explicar um conceito por palavras próprias.....	208
Gráfico nº 29 Identificar relações entre diferentes acontecimentos e factos históricos	209
Gráfico nº 30 Avaliar a credibilidade de afirmações.....	210
Gráfico nº 31 Colocar questões para clarificar uma situação.....	211
Gráfico nº 32 Tirar conclusões a partir dos dados disponíveis sobre determinado fenómeno histórico	212
Gráfico nº 33 Fundamentar as conclusões tiradas.....	213
Gráfico nº 34 Levantar hipóteses.....	214
Gráfico nº 35 Apresentar aos outros um raciocínio.....	215
Gráfico nº 36 Justificar aos outros um raciocínio	216
Gráfico nº 37 Sensibilidade em aceitar as opiniões dos outros.....	217
Gráfico nº 38 Facilidade na comunicação.....	218
Gráfico nº 39 Capacidade de análise de situações.....	219
Gráfico nº 40 Espírito de observação	220
Gráfico nº 41 Imaginação e criatividade	221
Gráfico nº 42 Métodos expositivos	222

Gráfico nº 43 Ensino por problemas	223
Gráfico nº 44 Abordagem construtivista.....	224
Gráfico nº 45 Visitas de estudo	225
Gráfico nº 46 Debates/Discussões.....	226
Gráfico nº 47 Simulações.....	227
Gráfico nº 48 Relacionada com a Idade	237
Gráfico nº 49 Formação académica.....	238
Gráfico nº 50 Tempo de serviço.....	239
Gráfico Nº 51 Tempo a Lecionar História.....	240
Gráfico nº 52 Até que ponto, considera importante o desenvolvimento do pensamento crítico e reflexivo dos alunos?.....	241
Gráfico nº 53 Participam activamente nos debates sobre os fenómenos históricos abordados.....	242
Gráfico nº 54 Demonstram capacidade de relacionar os fenómenos históricos estudados, com a realidade contextual em que estão inseridos.....	243
Gráfico nº 55 Demonstram compreensão dos fenómenos sociais da actualidade	244
Gráfico nº 56 Demonstram interesse em debater as problemáticas actuais, relacionando-as com factos históricos	245
Gráfico Nº 57 Procuram utilizar os conhecimentos históricos para compreender a realidade actual e perspectivar o futuro.....	246

Gráfico nº 58 Se envolvem activamente em actividades que visam a promoção do pensamento crítico e reflexivo	247
Gráfico nº 59 Demonstram uma atitude de questionamento em relação aos temas abordados nas aulas	248
Gráfico nº 60 Aceitam os conteúdos apresentados na sala, sem questionar	249
Gráfico nº 61 Apresentam os seus pontos de vista em relação às temáticas abordadas, de forma clara e precisa	250
Gráfico nº 62 Conseguem expor as suas ideias, por meio de exemplos.....	251
Gráfico nº 63 Demonstram respeito por opiniões e ideias contrárias às suas....	252
Gráfico nº 64 Apresentam soluções alternativas para as situações que são colocadas durante as aulas.....	253
Gráfico nº 65 Considero o nível de pensamento crítico dos meus alunos:.....	254
Gráfico nº 66 Procuo fomentar o trabalho autónomo, responsável e cooperativo, nos meus alunos.....	255
Gráfico nº 67 Procuo levar os meus alunos a relaciona.....	256
Gráfico nº 68 Procuo fazer com que os meus alunos conheçam os factos e datas históricos, tal como se apresentam no manual	257
Gráfico nº 69 Procuo promover visitas de estudo a locais e sítios históricos	258
Gráfico nº 70 Procuo valorizar as vivências e opiniões dos meus alunos sobre os temas abordados nas aulas	259

Gráfico nº 71 Desenvolvo uma avaliação das aprendizagens que valoriza o pensamento crítico e reflexivo dos alunos	260
Gráfico nº 72 Exijo que os meus alunos memorizem as datas e factos históricos ensinados na sala de aulas	261
Gráfico nº 73 Procuo promover debates sobre os vários temas abordados nas aulas, relacionando-os com a realidade actual	262
Gráfico nº 74 Procuo realizar seminários especializados para abordagem de temáticas relacionadas com as disciplinas do curso	263
Gráfico nº 75 Descrever diferentes pontos de vista	264
Gráfico nº 76 Explicar um conceito por palavras próprias.....	265
Gráfico nº 77 Identificar relações entre diferentes acontecimentos e factos históricos	266
Gráfico nº 78 Avaliar a credibilidade de afirmações.....	267
Gráfico nº 79 Colocar questões para clarificar uma situação.....	268
Gráfico nº 80 Tirar conclusões.....	269
Gráfico nº 81 Fundamentar conclusões.....	270
Gráfico nº 82 Levantar hipóteses.....	271
Gráfico nº 83 Apresentar aos outros um raciocínio.....	272
Gráfico nº 84 Justificar aos outros um raciocínio	273
Gráfico nº 85 Sensibilidade em aceitar as opiniões dos outros	274
Gráfico nº 86 Facilidade na comunicação.....	275

Gráfico nº 87 Capacidade de análise de situações.....	276
Gráfico nº 88 Espírito de observação	277
Gráfico nº 89 Imaginação e criatividade	278
Gráfico nº 90 Métodos expositivos	279
Gráfico nº 91 Ensino por problemas	280
Gráfico nº 92 Abordagem construtivista.....	281
Gráfico nº 93 Visitas de estudo	282
Gráfico nº 94 Relacionada com Debates.....	283
Gráfico nº 95 Simulações/Dramatizações.....	284

ÍNDICE TABELAS

Tabela nº 1 Género.....	181
Tabela nº 2 Relacionada com Idade.....	182
Tabela nº 3 Situação laboral	183
Tabela nº 4 Sector de trabalho	184
Tabela nº 5 Considero-me uma pessoa de convicções fortes	185
Tabela nº 6 Dificilmente modifico a minha maneira de pensar	186
Tabela nº 7 Tenho opiniões bem formadas em relação a maioria dos assuntos abordados na disciplina de História	187
Tabela nº 8 Aceito com facilidade a informação veiculada nas aulas, pelo professor	188
Tabela nº 9 Procuo analisar as fontes das informações veiculadas nas aulas .	189
Tabela nº 10 Nunca duvido da informação apresentada pelos professores.....	190
Tabela nº 11 Procuo relacionar os conhecimentos abordados nas aulas com a realidade contextual em que vivo	191
Tabela nº 12 Procuo sempre saber as causas que estão na base dos fenómenos estudados na sala de aulas, analisando os seus argumentos.....	192
Tabela nº 13 Considero-me uma pessoa informada em relação aos acontecimentos locais e globais.....	193
Tabela nº 14 Antes de formar uma opinião sobre determinado assunto, procuro sempre analisar vários pontos de vista sobre o assunto	194

Tabela nº 15 Considero que pode existir mais de um ponto de vista em relação ao mesmo assunto.....	195
Tabela nº 16 Considero-me aberto a novas ideias, teorias, concepções e inovações.....	196
Tabela nº 17 O professor dá muita importância à transmissão de conhecimentos	197
Tabela nº 18 O professor leva-nos a analisar e reflectir sobre os fenómenos históricos estudados na sala de aulas.....	198
Tabela nº 19 O professor leva-nos a relacionar os conhecimentos históricos com situações e problemas da actualidade	199
Tabela nº 20 O professor leva-nos a conhecer os factos e datas históricos, tal como se apresentam no manual.....	200
Tabela nº 21 Os professores promovem muitas visitas de estudo a locais e sítios históricos	201
Tabela nº 22 O professores valorizam as vivências e opiniões dos alunos sobre os temas abordados nas aulas	202
Tabela nº 23 O professores exigem que os alunos memorizem as datas e factos históricos ensinados na sala de aulas.....	203
Tabela nº 24 O professor procura promover debates, sobre os vários temas abordados nas aulas, relacionando-os com a realidade actual.....	204
Tabela nº 25 Os professores realizam seminários especializados para abordagens de temáticas relacionadas com as disciplinas e ou com o curso.....	205

Tabela nº 26 Adequação das metodologias e práticas dos professores para o desenvolvimento do pensamento crítico e reflexivo dos alunos.....	206
Tabela nº 27 Descrever diferentes pontos de vista de um determinado fenómeno histórico	207
Tabela nº 28 Explicar um conceito por palavras próprias	208
Tabela nº 29 Identificar relações entre diferentes acontecimentos e factos históricos	209
Tabela nº 30 Avaliar a credibilidade de afirmações	210
Tabela nº 31 Colocar questões para clarificar uma situação	211
Tabela nº 32 Tirar conclusões a partir dos dados disponíveis sobre determinado fenómeno histórico	212
Tabela nº 33 Fundamentar as conclusões tiradas.....	213
Tabela nº 34 Levantar hipóteses	214
Tabela nº 35 Apresentar aos outros um raciocínio.....	215
Tabela nº 36 Justificar aos outros um raciocínio.....	216
Tabela nº 37 Sensibilidade em aceitar as opiniões dos outros.....	217
Tabela nº 38 Facilidade na comunicação.....	218
Tabela nº 39 Capacidade de análise de situações.....	219
Tabela nº 40 Espírito de observação.....	220
Tabela nº 41 Imaginação e criatividade	221
Tabela nº 42 Métodos expositivos.....	222

Tabela nº 43 Ensino por problemas.....	223
Tabela nº 44 Abordagem construtivista	224
Tabela nº 45 Visitas de estudo	225
Tabela nº 46 Debates/Discussões.....	226
Tabela nº 47 Simulações.....	227
Tabela nº 48 Relacionada com a Idade	237
Tabela nº 49 Formação académica	238
Tabela nº 50 Tempo de serviço.....	239
Tabela Nº 51 Tempo a Lecionar História.....	240
Tabela nº 52 Até que ponto, considera importante o desenvolvimento do pensamento crítico e reflexivo dos alunos?.....	241
Tabela nº 53 Participam activamente nos debates sobre os fenómenos históricos abordados	242
Tabela nº 54 Demonstram capacidade de relacionar os fenómenos históricos estudados, com a realidade contextual em que estão inseridos.....	243
Tabela nº 55 Demonstram compreensão dos fenómenos sociais da actualidade	244
Tabela nº 56 Demonstram interesse em debater as problemáticas actuais, relacionando-as com factos históricos	245
Tabela Nº 57 Procuram utilizar os conhecimentos históricos para compreender a realidade actual e perspectivar o futuro.....	246

Tabela nº 58 Se envolvem activamente em actividades que visam a promoção do pensamento crítico e reflexivo	247
Tabela nº 59 Demonstram uma atitude de questionamento em relação aos temas abordados nas aulas	248
Tabela nº 60 Aceitam os conteúdos apresentados na sala, sem questionar	249
Tabela nº 61 Apresentam os seus pontos de vista em relação às temáticas abordadas, de forma clara e precisa	250
Tabela nº 62 Conseguem expor as suas ideias, por meio de exemplos	251
Tabela nº 63 Demonstram respeito por opiniões e ideias contrárias às suas.....	252
Tabela nº 64 Apresentam soluções alternativas para as situações que são colocadas durante as aulas.....	253
Tabela nº 65 Considero o nível de pensamento crítico dos meus alunos:.....	254
Tabela nº 66 Procuo fomentar o trabalho autónomo, responsável e cooperativo, nos meus alunos.....	255
Tabela nº 67 Procuo levar os meus alunos a relaciona.....	256
Tabela nº 68 Procuo fazer com que os meus alunos conheçam os factos e datas históricos, tal como se apresentam no manual	257
Tabela nº 69 Procuo promover visitas de estudo a locais e sítios históricos	258
Tabela nº 70 Procuo valorizar as vivências e opiniões dos meus alunos sobre os temas abordados nas aulas	259

Tabela nº 71 Desenvolvo uma avaliação das aprendizagens que valoriza o pensamento crítico e reflexivo dos alunos	260
Tabela nº 72 Exijo que os meus alunos memorizem as datas e factos históricos ensinados na sala de aulas	261
Tabela nº 73 Procuo promover debates sobre os vários temas abordados nas aulas, relacionando-os com a realidade actual	262
Tabela nº 74 Procuo realizar seminários especializados para abordagem de temáticas relacionadas com as disciplinas do curso	263
Tabela nº 75 Descrever diferentes pontos de vista.....	264
Tabela nº 76 Explicar um conceito por palavras próprias	265
Tabela nº 77 Identificar relações entre diferentes acontecimentos e factos históricos	266
Tabela nº 78 Avaliar a credibilidade de afirmações	267
Tabela nº 79 Colocar questões para clarificar uma situação	268
Tabela nº 80 Tirar conclusões	269
Tabela nº 81 Fundamentar conclusões	270
Tabela nº 82 Levantar hipóteses	271
Tabela nº 83 Apresentar aos outros um raciocínio.....	272
Tabela nº 84 Justificar aos outros um raciocínio.....	273
Tabela nº 85 Sensibilidade em aceitar as opiniões dos outros.....	274
Tabela nº 86 Facilidade na comunicação.....	275

Tabela nº 87 Capacidade de análise de situações.....	276
Tabela nº 88 Espírito de observação.....	277
Tabela nº 89 Imaginação e criatividade	278
Tabela nº 90 Métodos expositivos.....	279
Tabela nº 91 Ensino por problemas.....	280
Tabela nº 92 Abordagem construtivista	281
Tabela nº 93 Visitas de estudo	282
Tabela nº 94 Relacionada com Debates	283
Tabela nº 95 Simulações/Dramatizações.....	284
Tabela de contingência nº 1 gênero * considero-me uma pessoa de convicções fortes.....	285
Tabela de contingência nº 2 gênero * Dificilmente modifico a minha maneira de pensar	286
Tabela de contingência nº 3 gênero * Aceito com facilidade a informação veiculada nas aulas, pelo professor.....	287
Tabela de contingência nº 4 gênero * Procuo sempre saber as causas que estão na base dos fenómenos estudados na sala de aulas, analisando os seus argumentos.....	288
Tabela de contingência nº 5 gênero * Antes de formar uma opinião sobre determinado assunto, procuro sempre analisar vários pontos de vista sobre o assunto	289

Tabela de contingência nº 6 gênero * Considero-me aberto a novas ideias, teorias, concepções e inovações.....	290
Tabela de contingência nº 7 gênero * O professor dá muita importância à transmissão de conhecimentos	291
Tabela de contingência nº 8 gênero * O professor leva-nos a analisar e reflectir sobre os fenómenos históricos estudados na sala de aulas	292
Tabela de contingência nº 9 gênero * O professor leva-nos a relacionar os conhecimentos históricos com situações e problemas da actualidade	293
Tabela de contingência nº 10 gênero * O professor leva-nos a conhecer os factos e datas históricos, tal como se apresentam no manual	294
Tabela de contingência nº 11 gênero * Os professores promovem muitas visitas de estudo a locais e sítios históricos	295
Tabela de contingência nº 12 gênero * O professor exige que os alunos memorizem as datas e factos históricos ensinados na sala de aulas	296
Tabela de contingência nº 13 gênero * O professor procura promover debates, sobre os vários temas abordados nas aulas, relacionando-os com a realidade actual.....	297
Tabela de contingência nº 14 gênero * Os professores realizam seminários especializados para abordagens de temáticas relacionadas com as disciplinas e ou com o curso	298

Tabela de contingência nº 15 gênero * Adequação das metodologias e práticas dos professores para o desenvolvimento do pensamento crítico e reflexivo dos alunos.....	299
Tabela de contingência nº 16 gênero * Explicar um conceito por palavras próprias	300
Tabela de contingência nº 17 gênero * Identificar relações entre diferentes acontecimentos e factos históricos.....	301
Tabela de contingência nº 18 gênero * Colocar questões para clarificar uma situação	302
Tabela de contingência nº 19 gênero * Levantar hipóteses.....	303
Tabela de contingência nº 20 gênero * Apresentar aos outros um raciocínio.....	304
Tabela de contingência nº 21 gênero * Capacidade de análise de situações.....	305
Tabela de contingência nº 22 gênero * Métodos expositivos.....	306
Tabela de contingência nº 23 gênero * Ensino por problemas	307
Tabela de contingência nº 24 gênero * Abordagem construtivista	308
Tabela de contingência nº 25 gênero * Debates/Discussões.....	309
Tabela de contingência nº 38 idade * O professor valoriza as vivências e opiniões dos alunos sobre os temas abordados nas aulas.....	322
Tabela de contingência nº 39 idade * O professor exige que os alunos memorizem as datas e factos históricos ensinados na sala de aulas	323

Tabela de contingência nº 40 idade * O professor procura promover debates, sobre os vários temas abordados nas aulas, relacionando-os com a realidade actual.....	324
Tabela de contingência nº 41 idade * Os professores realizam seminários especializados para abordagens de temáticas relacionadas com as disciplinas e ou com o curso.....	325
Tabela de contingência nº 42 idade * Adequação das metodologias e práticas dos professores para o desenvolvimento do pensamento crítico e reflexivo dos alunos	326
Tabela de contingência nº 43 idade * Explicar um conceito por palavras próprias	327
Tabela de contingência nº 44 idade * Identificar relações entre diferentes acontecimentos e factos históricos.....	328
Tabela de contingência nº 45 idade * Fundamentar as conclusões tiradas.....	329
Tabela de contingência nº 46 idade * Levantar hipóteses	330
Tabela de contingência nº 47 idade * Apresentar aos outros um raciocínio.....	331
Tabela de contingência nº 48 idade * Sensibilidade em aceitar as opiniões dos outros	332
Tabela de contingência nº 49 idade * Capacidade de análise de situações.....	333
Tabela de contingência nº 50 idade * Métodos expositivos.....	334
Tabela de contingência nº 51 idade * Ensino por problemas.....	335
Tabela de contingência nº 52 idade * Debates/Discussões.....	336

Tabela de Contingência Nº 53 Situação laboral * Considero-me uma pessoa de convicções fortes	337
Tabela de contigência nº 54 Situação laboral * Dificilmente modifico a minha maneira de pensar	338
Tabela de contigência nº 55 Situação laboral * Procuo analisar as fontes das informações veiculadas nas aulas.....	339
Tabela decontingência nº 56 Situação laboral * Nunca duvido da informação apresentada pelos professores	340
Tabela de contigência nº 57 Situação laboral * Procuo sempre saber as causas que estão na base dos fenómenos estudados na sala de aulas, analisando os seus argumentos	341
Tabela de contigência nº 68 Situação laboral * Descrever diferentes pontos de vista de um determinado fenómeno histórico.....	352
Tabela de contigência nº 69 Situação laboral * Explicar um conceito por palavras próprias.....	353
Tabeçla de contigência nº 70 Situação laboral * Identificar relações entre diferentes acontecimentos e factos históricos	354
Tabela de contigência nº 71 Situação laboral * Fundamentar as conclusões tiradas.....	355
Tabela de contigência nº 72 Situação laboral * Levantar hipóteses	356
Tabela de contigência nº 73 Situação laboral * Justificar aos outros um raciocínio	357

Tabela de contingência nº 74 Situação laboral * Capacidade de análise de situações	358
Tabela de contingência nº 75 Situação laboral * Métodos expositivos	359
Tabela de contingência nº 76 Situação laboral * Ensino por problemas.....	360
Tabela de contingência nº 77 Situação laboral * Abordagem construtivista.....	361
Tabela de contibgência nº 78 Situação laboral * Visitas de estudo.....	362
Tabela de contibgência nº 79 Situação laboral * Debates/Discussões	363

Resumen

El presente estudio, realizado en el área de la enseñanza de la historia, resulta de la constatación, como docente en el curso de Licenciatura en Enseñanza de Historia, del Instituto Superior de Ciencias de la Educación de Benguela, de la Universidad Katiavala Buila, de que los alumnos han manifestado dificultades en Construcción del pensamiento crítico y reflexivo en relación a las diversas temáticas de la sociedad actual. Por sus características, consideramos que la Historia podría ser una disciplina ideal para promover el desarrollo del pensamiento crítico reflexivo de los alumnos, al permitir un análisis del pasado, relacionándolo con el presente, en el sentido de perspectivas del futuro, dando al alumno una perspectiva Histórico social de los diversos contextos y por el hecho de que estos estudiantes están siendo formados para ser profesionales de la enseñanza de la historia.

En la perspectiva de Barca (1998), la enseñanza de la historia no debe quedar restringida a la mera repetición de hechos y fechas, consideradas históricas. Debe permitir al alumno un análisis crítico de las fuentes y datos históricos, privilegiando la participación activa de los alumnos en la construcción del conocimiento histórico, en una perspectiva de reflexión y crítica.

Así, el presente trabajo se presenta como una investigación descriptiva y pretende demostrar que la enseñanza de la historia, actualmente ha contribuido muy poco para el desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo, de los estudiantes en referencia, lo que retira la real posibilidad que la historia posee como disciplina curricular. Esto nos lleva a reflexionar sobre las estrategias metodológicas que

pueden desarrollarse para que la enseñanza de esta disciplina pueda contribuir al desarrollo de la capacidad de pensar y reflexionar, haciéndolos ciudadanos autónomos y conscientes de sus deberes y derechos, dando respuesta a la cuestión del tema, El ejercicio de la ciudadanía y como profesionales de la educación en el área de la enseñanza de la historia, puedan desarrollar una enseñanza que produzca la reflexión crítica en sus alumnos.

La escuela, como institución social, reproduce normas y valores, presentándose como importante, si no imprescindible, agente de socialización del individuo, ya que a través de los contenidos dispuestos en su currículo y de la acción de aquellos que componen el cotidiano escolar (profesores, Aprende o adquiere conocimientos que le permitirán comprender mejor el mundo donde vive y su propia existencia, así que esta comprensión debe siempre estar basada en la indagación de los hechos y fenómenos y no sólo en una mera aceptación irreflexiva de la realidad.

En este sentido, la educación y, por consiguiente, la escuela actúan de modo que contribuyen a que el individuo se concientiza bajo su condición de sujeto histórico, que no sólo observa y se somete a los acontecimientos del mundo, pero tiene la capacidad de participar y transformar la realidad, asumiendo la posición de constructor de su propia historia y de la historia social, acerca del medio donde está inserto a través de la reflexión y de su pensamiento crítico.

El pensamiento crítico es una característica extremadamente necesaria en el contexto actual, pues según Lipman (1995), provoca una contradicción necesaria para el desarrollo social. Pensar críticamente y reflexivamente no significa negar la información, sino someterla a una indagación, comparación, reflexión,

aceptación o construcción de nuevo conocimiento. Para que el individuo pueda concebir sus propias opiniones con relación a los fenómenos sociales en cuestión o sea con relación a la historicidad de los diversos contextos sociales donde esté inserto.

Para Kantovitz (2012), la historia debe ser entendida como una posibilidad de influir en el cambio de actitud frente a los desafíos sociales y señalar posibles transformaciones. De esta forma los individuos sometidos a la enseñanza en general y de esta disciplina en particular desarrollan la capacidad de cuestionamiento, de análisis sobre los problemas sociales que de cierta forma constituyen los contenidos escolares de la disciplina de Historia, lo que les proporcionará una construcción de pensamiento autónomo y una práctica social más activa.

Así, la disciplina de Historia en este proceso emancipatorio y dignificante, según Zaragoza (1988), puede ayudar a desarrollar la capacidad crítica que el individuo como alumno adquiere si es parte integrante de una enseñanza de la historia que se contempla en la reflexión de los hechos y en la confrontación de los contenidos con la realidad contextual, transformándolo en ciudadano activo en su contexto histórico.

Para nosotros, la temática presentada es digna de investigación en la medida en que pretendemos dar una mayor dinámica a la enseñanza de la historia por formas a que el mismo venga a contribuir significativamente al desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo de los futuros profesores que se forman en el Instituto Superior de Ciencias de la Educación, en el Departamento de Ciencias Sociales, Opción enseñanza de la Historia, en Benguela.

En cuanto profesores de las escuelas de formación, detectamos que los alumnos que se forman y que, con certeza, serán futuros profesores necesitan imperiosamente desarrollar la capacidad de reflexión, el pensamiento crítico, la argumentación, para que puedan en sus clases problematizar las cuestiones sociales, no simplemente en la perspectiva de conocer el pasado, pero en la perspectiva de reflexionar sobre los acontecimientos para ayudar en la comprensión de los hechos o fenómenos sociales y contribuir a la conducción del cambio de trayectoria de las sociedades donde están insertos.

Nos sentimos regocijados, pues que durante la conversación inicial con profesores de Historia y alumnos de la Escuela en estudio, éstos alegan que de hecho les gustaba que la enseñanza de la disciplina de Historia contribuyera más para que los alumnos tuvieran un conocimiento social más práctico, actuante y útil, que posibilite una visión más autónoma y una mayor capacidad crítica y reflexiva que se traducen en valores muy necesarios y que consecuentemente los lleven a ejercer la ciudadanía de forma consciente.

Así, las informaciones recogidas en este diagnóstico inicial revelaron que los encuestados corroboran con este propósito, al afirmar que los aspectos que faltan se revelan actualmente factores primordiales al proceso de enseñanza-aprendizaje en general y de esta disciplina de Historia en particular.

Qué es el Pensamiento Crítico?

Los enfoques sobre el pensamiento crítico de una forma general, parecen vincularse solamente con la filosofía, la ciencia de las indagaciones. La reflexión filosófica es un movimiento de vuelta del pensamiento sobre sí mismo.

Sin embargo, pensar críticamente no es sólo exigido en Filosofía, pero en todas las áreas del cognitivo, así como en Filosofía, en todas las ciencias, cultivar la excelencia en la reflexión, también lo debe ser en Historia.

Para Ennis el pensamiento crítico (1985: 46), "es una forma de pensamiento racional, reflexivo, enfocado en decidir aquello en que creer o hacer".

El pensamiento crítico puede ser comprendido como un juicio específico basado en la reflexión que se hace mediante la percepción de un determinado fenómeno observado o experimentado. Fisher y Scriven (1997, p.20) definen el pensamiento crítico como una "Habilidad y activa interpretación y evaluación de observaciones, comunicaciones, información y argumentación.

Así pues, el pensamiento crítico puede también ser traducido como una forma que los individuos poseen sobre aceptar, rechazar o suspender un determinado juicio acerca de una afirmación dada para la aceptación o el rechazo.

Halpern (1989) asume que el pensamiento crítico se basa en el uso de las capacidades cognitivas que aumentan la probabilidad de obtener resultados deseables. En esta línea de análisis, la posibilidad de una contribución de la enseñanza de las ciencias en el desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo se vuelve aún más necesaria.

De acuerdo con Chaffee (2009), el pensamiento crítico se define como el esfuerzo activo, intencional y organizado para comprender nuestro mundo, analizando cuidadosamente nuestro pensamiento y el de los demás, para aclarar y mejorar esa comprensión, introduciendo la relación con El otro en la ecuación de este concepto.

El pensamiento crítico implica cierta capacidad de argumentación para que el individuo tenga capacidad de reflexionar, argumentar, criticar es necesario que conozca el fenómeno con propiedad, o tenga un conocimiento complejo sobre la cuestión a ser reflejada.

En esta misma línea, Guest (2000) define pensamiento crítico como un pensamiento imaginativo enfocado en la crítica de argumentos, en la evaluación de hipótesis y explicaciones y en la producción de contra argumentos.

En el caso de Ennis, Millman y Tomko (1985), el pensamiento crítico puede ser subcategorizado en siete categorías, designadas por los autores por aspectos del pensamiento crítico: la inducción, la deducción, el juicio de valor, la observación, la credibilidad, Significado.

La razón por la cual este tipo de pensamiento se basa en las evidencias fácticas y contextuales, en la lógica e implica un gran esfuerzo intelectual, como claridad, credibilidad especificidad y sobre todo significancia.

Aunque muchos contemporáneos asumen la crítica como una negación o desaprobación. El pensamiento crítico en cierta medida asume esta particularidad, pero que no se cierra sólo en esta perspectiva se basa en conceptos y principios rigurosos, no en procedimientos rígidos y rápidos, o paso a paso (Paul & Elder, 2008).

Además de la noción puramente lógica de argumento válido, las nociones de buen argumento, argumento fuerte y argumento débil son esenciales para la práctica de la argumentación.

Según Lipman (1995):

"Si el pensamiento crítico puede producir una mejora en la educación, será porque aumenta la cantidad y la calidad del significado que los alumnos retiran de lo que leen y perciben y que expresan a través de lo que escriben y dicen". (1995, p.183).

La crítica es una actividad del pensamiento que involucra juicios, análisis, evaluaciones, establecimiento de relaciones, mediante algunos patrones. Lipman (1995) considera que:

"El pensamiento crítico se revela sobre todo en la capacidad de efectuar" buenos juicios ", o sea, no basta con ser capaz de emitir juicios, es necesario" ampliar las consecuencias, identificar las características de la definición y mostrar el vínculo entre estas. "(1995, p.171)

También podemos analizar aquí la definición de pensamiento crítico de la Fundación para la crítica creativa (2007), de la que Richard Paul es uno de los representantes que dice que:

"Pensamiento crítico es aquel tipo de pensamiento - acerca de cualquier asunto, contenido, o problema - en el cual el / la pensador / a mejora la calidad de su pensamiento al competir con él, evaluarlo y reconstruirlo. El pensamiento crítico es auto-dirigido, auto-disciplinado, auto-monitoreado, y auto-correctivo. Supone el consentimiento ante rigurosos estándares de excelencia y control consciente de su utilización. Implica comunicación eficaz y competencias de resolución de problemas, así como el compromiso de superar nuestro natural egocentrismo y sociocentrismo. (2007, p.1)

Paul (1993), sostiene la idea de que el pensamiento crítico desempeña en la vida cotidiana un papel muy importante, ya que todo el comportamiento depende de lo

que se cree y toda la acción humana depende en cierto modo de lo que se decide.

El desarrollo del pensamiento crítico contribuye de forma significativa al desarrollo de las sociedades en la medida en que al aumentar la capacidad de análisis y de argumentación sobre las cuestiones del medio donde el ciudadano está inserto y del mundo en general permite la creación de ideas y proyectos sociales que se traducen en una plusvalía para las sociedades. En el campo del proceso educativo podemos referir que el pensamiento crítico de hecho mejora y desarrolla la educación y aún hace a los ciudadanos más autónomos, con capacidad de reflexión, elocuencia, argumentación sobre los problemas sociales.

Los individuos que desarrollan este pensamiento crítico buscan entender cómo identificar y evitar los varios errores en el día a día. Pero para pensar críticamente es necesario estimular el acto reflexivo, lo que significa desarrollar la capacidad de observación, análisis, crítica, autonomía de pensar y de ideas, ampliar los horizontes, convertirse en agente activo en las transformaciones de la sociedad, buscar interactuar con la realidad (Sordi, Bagnato, 1998).

La razón por la cual los individuos que así proceden cuestionan y cruzan todo tipo de información que reciben, temiendo la falsedad de los hechos. La duda constituye premisa del pensamiento crítico, pues la principal tendencia consiste en precisar las finalidades rigurosamente y con cientificidad. En esta perspectiva los individuos que desarrollan el pensamiento crítico tienden a ejercer la ciudadanía con claridad basada en el conocimiento profundo de los fenómenos sociales de su contexto.

El Pensamiento Crítico y la Enseñanza de la Historia

Dada la naturaleza de la disciplina histórica que según Alegro en su tesis de doctorado (2008), "se construye de la memoria y de la reconstrucción del pasado", la enseñanza de la Historia en las escuelas es visto como materias decorativas, en que los alumnos reproducen mecánicamente los contenidos, hechos y fechas repasados por los profesores. La "conciencia histórica da estructura al conocimiento histórico como un medio de entender el tiempo presente y anticipar el futuro". "Olvidando de que la Historia tiene una función estratégica como lo subraya Rusen (2001), la "conciencia histórica da estructura al conocimiento histórico como un medio de entender el tiempo presente y anticipar el futuro ". Para ello, es fundamental que se revisen nuevas formas de trabajar la disciplina de Historia, rompiendo con las formas tradicionales, con contenidos acabados, dando a esta disciplina el verdadero papel de formadora y promotora del conocimiento social como garantía de la ciudadanía.

La enseñanza de la historia proporciona a los alumnos no simplemente la repetición de los hechos históricos, sino la reinterpretación y la asociación de los diferentes contenidos, aprehendiendo e interpretando de acuerdo con su estructura de conocimiento (Barca, 2003).

En el contexto actual la enseñanza de la historia debe ayudar a los individuos a reflexionar sobre los acontecimientos, conocer las dimensiones de tiempo y de espacio estableciendo las debidas relaciones entre tales acontecimientos. Sin embargo, esto no sucede en la práctica pedagógica diaria.

De acuerdo con Schmidt y Cainelli (2004):

"El profesor de historia puede enseñar al estudiante a adquirir las herramientas de trabajo necesarias; El saber hacer, el saber hacer bien, lanzar los gérmenes del histórico. Es responsable de enseñar al alumno a captar y valorar la diversidad de los puntos de vista. Al profesor le corresponde enseñar al alumno a plantear problemas ya reintegrarlos en un conjunto más vasto de otros problemas, buscando transformar, en cada clase de Historia, temas en problemáticas."(2004: 57)

Es importante señalar que existe una variedad de perspectivas en relación a la enseñanza de la historia, las cuales plantean varios dilemas, como subraya Barca (2007) citado por Pereira (2013), en particular: Qué modelo de Historia enseñar? Qué escalas de Historia abordar? Y qué temas y visiones seleccionar dentro de cada escuela? Es ante estos dilemas, que las opciones deben ser tomadas, pues no hay consenso en cómo enseñar Historia, ni una receta que todos los profesores puedan seguir, para obtener los mismos resultados, o sea, alumnos históricamente competentes. Según la misma autora, se pretende que estos alumnos tengan una comprensión contextualizada del pasado, basada en las evidencias disponibles, así como desarrollen una "orientación temporal que se traduzca en la interiorización de las relaciones entre el pasado comprendido, el presente problematizado y el futuro planteado." (Barca, 2004 p.134)

Así que si pensamos la historia como ciencia del pasado, sería escusado abordar una reflexión en torno a esta temática, pero por otro lado si miramos la historia como siendo el estudio continuo del desarrollo social desde la comunidad primitiva hasta la contemporaneidad, podemos, sí, encontrar argumentos de " Razón para evocar nuestros puntos de vista con relación al desarrollo de la reflexividad y de la crítica por medio del saber histórico. El desarrollo de

capacidades de discernimiento de las cuestiones pasa por el abordaje problematizada de estas mismas cuestiones, así la enseñanza en general y de la Historia en particular encuentra respaldo. La historia por ser una disciplina donde se abordan aspectos relacionados con la trayectoria social, se enseña de forma interactiva donde el profesor lleva a sus alumnos a analizar, cuestionar, deducir, inducir, argumentar, sintetizar los hechos y fenómenos sociales, irá de cierta forma Desarrollar capacidades, habilidades relacionadas con el intelecto de los alumnos. De esta forma estos podrán ser aptos para el abordaje sobre las cuestiones sociales en varios foros en debates, discusiones y sobre todo estarán de esta forma a construir su educación para la ciudadanía.

Según Lopes (1999), el conocimiento necesita ser considerado un camino por el cual los hombres podrán, reflexionar, criticar e insertar en la práctica de su cotidiano.

Para hacer las clases de Historia en un espacio de producción de conocimiento histórico es necesario que se enseña también a los alumnos a analizar, reflexionar y criticar, siendo así que se debe proporcionar a los alumnos acceso a la práctica de investigación, motivándolos a buscar informaciones en (Documentos, textos, obras de arte y literarias, objetos de la vida cotidiana, testimonios orales y escritos, fotografías, caricaturas), superando la tradicional concepción de investigación (transcripción de información contenida en bibliografías, apropiación de un conocimiento ya elaborado).

El profesor de Historia debe siempre recurrir a la problematización de las situaciones y vincular siempre lo que enseña con las vivencias históricas de los alumnos, para su profundización y mejor comprensión. Al lanzar la

problematización, aliada a la historiografía y al trabajo con documentos, se permite al alumno la comprensión de la construcción del conocimiento histórico.

En esta perspectiva Schmidt & Cainelli (2004):

"A problematizar el conocimiento histórico significa partir del supuesto de que enseñar historia es construir un diálogo entre el presente y el pasado, y no reproducir conocimientos neutros y acabados sobre hechos que ocurrieron en otras sociedades y otras épocas." (2004, p.52)

Para tal actividad en el aula deben buscar de forma permanente, un proceso educativo que priorice los fundamentos del conocimiento histórico, de la cultura y ciudadanía de forma cualitativa para el alumno. Fernandes (2005) afirma que el currículo rescata los intereses, conocimientos y valores preparando al alumno para que sea un ciudadano de la patria y del mundo.

Las actividades en el aula deben realizarse de forma constructiva para que ocurra la adquisición, conservación, sistematización y crítica del conocimiento, así como la participación activa reflexiva y crítica del educando. Pensar en la enseñanza de la historia en una perspectiva de pensamiento crítico es concebir el aula como un lugar donde el alumno pueda participar, crear, pensar, criticar, tener libertad de formular y reformular sus conceptos, construyendo respuestas y fomentando sus conocimientos para producir saber con ellos. La orientación y no sólo por la transmisión, construyendo de esta forma saberes históricos de forma reflejada, condición que hará de él un individuo activo socialmente. Para ello, Medeiros (2008), refuerza que:

"Es en ese sentido que proponemos un viaje reflexivo y analítico en el mundo de las prácticas educativas de la enseñanza de la historia, por percibir su vitalidad en el campo de la producción del conocimiento, sin perder su universalidad, su poder

formativo, su criticidad, además de posibilidad A la conducción de seres humanos concretos en momentos específicos de su tiempo, para comprender su realidad social y natural. "(2008, p. 20)

El profesor de historia debe dar condición para que el alumno pueda participar en el proceso de hacer, de construir la historia y debe, principalmente, transformarlo en un investigador y agente transformador de la sociedad,

De acuerdo con Schmidt (2004), esto sólo será posible si:

"El profesor de historia puede enseñar al estudiante a adquirir las herramientas de trabajo necesarias; El saber hacer, el saber hacer bien, lanzar los gérmenes del histórico. Es responsable de enseñar al alumno a captar y valorar la diversidad de los puntos de vista. Al profesor le corresponde enseñar al alumno a levantar problemas ya reintegrarlos en un conjunto más vasto de otros problemas, buscando transformar, en cada clase de historia, temas en problemáticas."(2004: 57)

Así pues, estamos de acuerdo en que el profesor de Historia debe fomentar una enseñanza que transponga el aula, para que los alumnos aprendan también fuera del espacio escolar, desarrollando habilidades y competencias relacionadas con la investigación y el cambio de comportamiento ante los problemas sociales. Así el alumno se vuelve capaz de conciliar teoría y práctica, enseñanza e investigación de forma interdisciplinaria.

En este orden de ideas Otto (2011, p. 149) al afirmar que "es posible desarrollar prácticas escolares significativas y huir de la mera descripción y decoreba como actividades precípua".

Para la autora (2011, p. 149), "el contenido de cualquier área de conocimiento debe ser comprendido como medio y no como un fin en él mismo". Así, considerando la participación de diversas áreas del conocimiento, en especial la

disciplina de Historia, se puede afirmar que la educación histórica, así como otras áreas apuntan a la formación para la ciudadanía y la posibilidad de atribuir nuevos significados a la vida práctica del alumno. Siendo así podemos relacionar el conocimiento formal adquirido en la escuela y el conocimiento previo vivido en el cotidiano del alumno.

El trabajo se presenta estructurado por, una parte introductoria, marco teórico, enfoque metodológico, marco empírico, conclusiones, futuras líneas de investigación, limitaciones del estudio, lista bibliográfica y anexos.

El marco teórico constituido por los cuatro capítulos iniciales, fue desarrollado en torno a las siguientes dimensiones: Conceptualización y reflexiones en torno a las valencias del pensamiento crítico reflexivos; Las posibilidades de enseñanza de la historia en el desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo, la posibilidad que una enseñanza basada en los conocimientos previos o preconceptos puede estimular el desarrollo de capacidades reflexivas y por fin hicimos una caracterización de los currículos de la formación de profesores de Historia en Angola.

El enfoque metodológico constituyó el quinto capítulo del trabajo donde presentamos de forma específica todos los procedimientos metodológicos utilizados en la realización del estudio, como: métodos, técnicas, instrumentos de recogida de datos, procedimientos de análisis, presentación, interpretación y triangulación de los datos.

En cuanto al marco empírico, constituyó el sexto capítulo y en esta parte del trabajo presentamos el análisis e interpretación de los datos tanto de índole cuantitativa como de índole cualitativa, procedemos con el análisis descriptivo de los datos cuantitativos resultantes de los cuestionarios aplicados tanto a los

alumnos y profesores de nuestra muestra , Hicimos recurso al análisis inferencial donde procedemos el cruce de algunas variables con las cuestiones centrales del estudio; En cuanto a los datos cualitativos procedimos con el análisis de los contenidos y más adelante hicimos la triangulación de los datos para percibir las relaciones y divergencias entre los datos cuantitativos y cualitativos.

El estudio consistió en la descripción de los fenómenos en cuestión, para la recogida de la información recurrimos a la observación no participante ya la encuesta por cuestionario. Finalmente en el séptimo capítulo presentamos la síntesis de las conclusiones generales y específicas, así como algunas recomendaciones por formas a contribuir más al desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo de los alumnos referenciados. Por último presentamos la bibliografía, los posibles documentos legislativos, anexos y webgrafía.

Justificación de la investigación

El desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo de los ciudadanos, se constituye como una de las finalidades de la mayoría de los sistemas educativos, con vistas a la formación de ciudadanos que puedan intervenir de forma activa y consciente, en la vida social, económica y política del país. En el caso de Angola, tal se manifiesta a través de la Ley de Bases del Sistema de Educación y Enseñanza, donde se puede leer, en su Artículo 4, que uno de los fines del proceso educativo es "formar un individuo capaz de comprender los problemas nacionales, regionales E internacionales de forma crítica, constructiva e innovadora para su participación activa en la sociedad, a la luz de los principios democráticos "(Ley nº 17/2016).

Teniendo en cuenta la naturaleza y los objetivos de la historia como ciencia y su enseñanza en el sistema educativo angoleño, creemos que la enseñanza de la historia debe asumir un papel preponderante en el cumplimiento de esta finalidad, pues debe fomentar el desarrollo de capacidades que potencian a los individuos a una participación activa en la sociedad, traducida en el ejercicio de la ciudadanía. Por otro lado la formación de profesores debe contemplar en la práctica, la promoción de profesores con sentido crítico y reflexivo, para que en el ejercicio de sus funciones puedan también transformar a sus alumnos en ciudadanos críticos y reflexivos para que logren un equilibrio social y se conviertan Los ciudadanos del mundo.

El curso de Historia, impartido en el Instituto Superior de Ciencias de la Educación de Benguela, tiene como principal finalidad la formación de profesores de Historia, para los diversos subsistemas y niveles de enseñanza, que conforman el Sistema educativo angoleño. Dado que estos profesores deben materializar la política educativa del estado, expresada en la Ley de Bases del Sistema de Educación y Enseñanza, entre las cuales el de formación de individuos con capacidad crítica, constructiva e innovadora, para intervenir de forma activa y consciente en la sociedad En la que están insertos, creemos que los mismos deben ser los primeros en desarrollar el pensamiento crítico, como estudiantes, para que puedan trabajar en el desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo de sus alumnos como profesores, más tarde.

A pesar de que los documentos normativos del sistema educativo angoleño (Ley de Bases y Planes curriculares de los cursos), defienden una orientación constructivista para el proceso de enseñanza-aprendizaje, la realidad del aula ha

sido diferente, o sea, predominan las clases expositivas (es decir, Centradas en el profesor), donde la transmisión de hechos y fechas históricos han sido los elementos más importantes.

Otra motivación para la realización de la presente investigación surge del hecho de que consideramos que una enseñanza que priorice la memorización de fechas y hechos históricos no ayuda a promover la formación de individuos con capacidad de pensamiento "crítico, constructivo e innovador", capaz de participar activa y Conscientemente en la vida social, económica y política del país. De ahí, estar interesados en percibir hasta qué punto la enseñanza, en el curso de Historia del ISCED de Benguela, ha contribuido al desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo de sus estudiantes, futuros profesores de Historia.

Caracterización de la Problemática

La problemática está relacionada con la contribución de la enseñanza de la historia, en el desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo de los estudiantes del curso de licenciatura en enseñanza de la historia, del Instituto Superior de Ciencias de la Educación de Benguela de la Universidad Katiavala Buila.

Así, pretendemos *“percibir hasta qué punto la enseñanza de la Historia, está orientada al desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo de los estudiantes de licenciatura en enseñanza de la Historia, del Instituto Superior de Ciencias de la Educación de Benguela de la Universidad Katiavala Buila?”*

Objetivos de la investigación

Una vez formulado el problema de la investigación y otros aspectos pertinentes al proceso de investigación y para desarrollar el presente estudio y para la satisfacción de los intereses, curiosidades y dificultades definimos los siguientes objetivos generales y específicos:

Objetivos Generales

- Estudiar la contribución de la enseñanza de la historia en el desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo de los estudiantes de la especialidad de Historia, del Instituto Superior de Ciencias de la Educación de Benguela - Angola;
- Proponer acciones y estrategias para la enseñanza de la Historia, con miras a la promoción del pensamiento crítico y reflexivo de los estudiantes de la especialidad de Historia, del Instituto Superior de Ciencias de la Educación de Benguela - Angola;

Objetivos Específicos

- Describir las prácticas de los profesores de historia, en lo que se refiere al desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo de los estudiantes de la especialidad de Historia, del Instituto Superior de Ciencias de la Educación de Benguela - Angola;
- Identificar el nivel de pensamiento crítico de los estudiantes de la especialidad de Historia, del Instituto Superior de Ciencias de la Educación de Benguela - Angola;

- Comprender la influencia de las prácticas de los profesores de historia en el desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo de los estudiantes en referencia;
- Analizar la importancia atribuida, al desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo por los profesores y estudiantes de la especialidad de Historia, del Instituto Superior de Ciencias de la Educación de Benguela - Angola;

Metodología

Influenciados por Días (2001); Marconi & Lakatos (2007) optamos por realizar un estudio descriptivo, pues nos ceñimos en redactar los hechos en cuestión tal como ocurren sin interferir, con el objetivo de percibir las causas del fenómeno. Es decir para percibir hasta qué punto la enseñanza de la Historia contribuye al desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo de los estudiantes arriba referenciados. Al constituir el referencial teórico del trabajo, recurrimos a la investigación bibliográfica y encontramos consuelo en las palabras de Marconi & Lakatos (2007), pues que facilitó la elección de los presupuestos teóricos que fueron analizados y utilizados para la comprensión necesaria y compleja del fenómeno en estudio Y por lo tanto nos dio una orientación más precisa para el logro de los objetivos propuestos.

Para ello recurrimos al enfoque mixto lo que nos llevó a utilizar métodos de índole cuantitativa y cualitativa. De acuerdo con Quivy y Campenhoudt (2008), los métodos de observación directa constituyen los únicos métodos de investigación que captan los comportamientos en el momento en que se producen y en sí

mismos. Así para la recogida de datos cualitativos seleccionamos observación no participante, utilizando un guión o ficha de observación de clases.

De acuerdo con Bogdan y Biklen (1994), se señala que la obtención de datos cualitativos presupone la utilización de la observación como técnica de recogida de información. En cuanto a la selección de los profesores observados, de los 22 profesores encuestados por cuestionario, seleccionamos 7 profesores, cuyos criterios de selección de los profesores estuvieron dirigidos a los profesores que enseñan las disciplinas y sillas de Historia, en particular:

- Historia de África I e Historia de la Antigüedad (1º año);
- Historia de África II, Historia de Angola I, Historia de la Edad Media e Historia de la Edad Moderna (2º año);
- Historia de Angola II, Historia Contemporánea e Historia de África III (3º año);

En el caso de los profesores, se observaron 3 clases para cada profesor, en un universo de 7 profesores, totalizando 21 lecciones observadas.

Fabrini (2000), señala que el cuestionario es un instrumento de investigación que pretende recoger informaciones basándose generalmente en la inquisición de un grupo representativo de la población en estudio. En esta perspectiva la encuesta por cuestionario constituyó el principal instrumento de recogida de datos cuantitativos, a través de ellos recogemos informaciones sobre las prácticas de los profesores en el aula, la reacción de los alumnos a las mismas y las capacidades y habilidades que se desarrollan en estas clases teniendo en cuenta el El desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo de dichos alumnos.

Se elaboraron dos modelos de cuestionarios relacionados uno para los estudiantes y otro para los profesores estructurados en cuatro dimensiones a saber:

- La primera relacionada con la identificación personal y profesional del encuestado;
- La segunda se refiere al Pensamiento Crítico de los Alumnos;
- La tercera se refiere a las actitudes y prácticas para el desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo en los alumnos, se relaciona la subdimensión que hace referencia a la importancia atribuida a diferentes capacidades para el desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo de los alumnos;
- La cuarta se refiere a las estrategias de enseñanza para promover el desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo de los alumnos.

Para el tratamiento de datos cuantitativos recurrimos al sistema informático SPSS (Statistical Package for Social Science) y presentamos los resultados en tablas y gráficos que merecieron la interpretación. En cuanto a los datos cualitativos, procedemos a su análisis a través de la interpretación directa, donde la información disponible fue analizada con el método de interpretación directa propuesto por Stake (2007). El análisis del contenido de esta información nos permitió establecer categorías, a partir de las cuales ordenamos / agrupamos los datos para la evaluación de nuestro estudio.

Población

En trabajos de naturaleza científica, hay mucha dificultad en analizar o estudiar todos los elementos que componen la población objetivo.

Morettin (2002), considera Población como un conjunto de todos los elementos que componen el universo a ser investigado. Este concepto se contrapone al de muestra, que es una parte (subconjunto) de la población donde recae el estudio.

La bisquerra (1989) define a la población del estudio de una investigación como: "El conjunto de todos los individuos en los que se desea estudiar el fenómeno" y la muestra como "el subconjunto de la población sobre el cual se realizan las observaciones" (1989, p. 81).

Así, podemos caracterizar a la población, como un conjunto de todos los valores que describen el fenómeno que interesa al investigador.

Caracterización de la Población

Para la realización del presente estudio contamos con una población que comprende (22) profesores, del departamento de ciencias sociales a impartir en el curso de Historia del Instituto Superior de Ciencias de la Educación de Benguela de la Universidad Katiavala Buila. En cuanto a los estudiantes, tenemos una población de (302) elementos, distribuidos en (8) clases de las cuales, (4) clases del curso regular y (4) clases del curso post-laboral y que comprenden los 1º, 2º, 3º, 4º. , Años del curso de licenciatura en enseñanza de la Historia del Instituto Superior de Ciencias de la Educación de Benguela de la Universidad Katiavala Buila.

Muestra

En cuanto a la muestra comenzamos por referir su concepto, su constitución y caracterización y, posteriormente, los criterios y procesos que condujeron a su selección. En estadística, la muestra es una pequeña parte de la población, que si es en gran porcentaje puede dificultar la investigación.

Para Markoni y Lakatos (2010), la muestra es una porción conveniente seleccionada del universo (población); Es un subconjunto del universo.

En la visión de Correa (2003), La inferencia estadística nos da elementos para generalizar, de manera segura, las conclusiones obtenidas de la muestra para la población. Sin embargo, para la fiabilidad de las inferencias, la muestra debe ser representativa, o sea que de hecho revele resultados que se traduzcan en características de la población objetivo, otras palabras podemos señalar que la representatividad de la muestra, se traduce en la medida en que ella De hecho sea expresiva sobre la población.

De esta conformidad podríamos preguntarnos: entonces, por qué no estudiar a toda la población objetivo?

La respuesta a esta pregunta podría ser que al estudiar toda la población objetivo a la recogida, el análisis y la interpretación de datos, acarrearía un mayor margen de imprecisiones y errores, que cuando estudiamos una muestra muy bien seleccionada. La muestra desempeña un papel muy importante en la investigación cuantitativa y en el enfoque mixto, al permitir la recogida de información, rapidez en la ejecución y la presentación de resultados cuando las poblaciones son muy numerosas.

Constitución de la Muestra

Realizamos el estudio con estudiantes y profesores del Instituto Superior de Ciencias de la Educación de Benguela de la Universidad Katiavala Buíla, específicamente del curso de licenciatura en enseñanza de la Historia. En cuanto a la muestra, optamos por seleccionar una muestra aleatoria estratificada, que de acuerdo con Correa (2003, P.32), se obtiene separando las unidades de la

población en grupos no superpuestos llamados extractos, y seleccionándose independientemente una muestra aleatoria simple de cada extracto . A través de un sorteo, formamos extractos con un número igual de elementos. Correa (2003), sostiene que este proceso se utiliza cuando el número de elementos por estrato es aproximadamente el mismo. Así la tabla abajo presentada expresa de forma sintética la muestra seleccionada para la realización del estudio.

Elementos	Población	muestra	Porcentaje
Estudiantes	302	126	41,7 %
Profesores	22	22	100%

Conclusiones generales

Después de la interpretación de los datos cuantitativos y cualitativos más significativos de nuestro trabajo de investigación, estamos en condiciones de presentar nuestras conclusiones. Así pues, la presentación de las conclusiones se hará en relación con los objetivos del trabajo.

Siendo así para el primer objetivo: Estudiar la contribución de la enseñanza de la historia en el desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo de los estudiantes de la especialidad de Historia, del Instituto Superior de Ciencias de la Educación de Benguela, de la Universidad Katiavala Buila - Angola;

- Conseguimos de hecho percibir que la enseñanza de la Historia enseñada, en el curso de enseñanza de la Historia de la institución arriba mencionada,

contribuye muy poco para la adquisición de capacidades que promotoras del desarrollo crítico y reflexivo de los estudiantes.

- Esta constatación, fue validada por las respuestas dadas tanto por los alumnos como los profesores y aún por las clases por nosotros observadas, en la medida en que los alumnos consideraron en su mayoría que las metodologías utilizadas por los profesores son poco adecuadas a la promoción y desarrollo del pensamiento crítico y, Reflexivo, por otro lado, nuestra mayor preocupación se centra en los profesores en cuanto a las estrategias de enseñanza más eficaces para el desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo de los alumnos, se observó un alto porcentaje de abstenciones, demostrando la débil observancia de estas estrategias de enseñanza En las aulas.
- El análisis de los datos recogidos, demostró también que las metodologías consideradas como las más eficaces para el desarrollo de capacidades reflexivas obedecen a la siguiente clasificación: 30,2% debate / discusión; Siguiendo el método de enseñanza por problema con el 21,4% y el enfoque constructivista con el 18,3%. Contrariamente a esa clasificación, observamos en el aula que la preferencia metodológica de los profesores es mayoritariamente para los métodos expositivos, lo que difiere de la realidad observada en las encuestas de los alumnos pues estos métodos se presentaron con la menor clasificación.
- En este ámbito, deprecamos que los profesores se presentan poco preocupados en conocer los puntos de vista y conocimientos previos de los alumnos y poco menos crean condiciones para análisis / reflexión. Para

ello subrayamos Ausubel al referir que "La principal función de los conocimientos previos está en llenar la brecha entre lo que el aprendiz ya conoce y lo que necesita conocer antes de poder aprender significativamente la tarea con que se enfrenta." (1980, p. 144) Y que, a su vez, son adquiridas de forma espontánea, aunque estén situadas y condicionadas, y que, a su vez, Social y culturalmente. "(1995, p.43). Para ello los profesores deben someter sus prácticas docentes a una reflexión profunda para que de hecho la enseñanza de la Historia allí enseñada, venga a promover interacción, vivacidad y dinamismo en el aula, para que resulte en el desarrollo de capacidades reflexivas en sus alumnos.

- Estos resultados enfatizan de forma clara la pertinencia del presente estudio, pues el debate y la problematización de las temáticas como métodos de enseñanza transforman el aula en entornos interactivos y de reflexión, dando a los alumnos la posibilidad de desarrollar la producción intelectual y de Participar activamente en todas las fases de desarrollo de la clase. Para ello subrayamos Schmidt y Cainelli (2004) al afirmar que "es responsabilidad del profesor, enseñar al alumno a plantear problemas ya reintegrarlos en un conjunto más vasto de otros problemas, buscando transformar, en cada clase de Historia, temas en problemáticas" (2004, P. 57).
- Por otro lado constatamos que la mayor parte de los alumnos relaciona el desarrollo de capacidades reflexivas, con el cuestionamiento que hacen en el aula, resultante de la duda que muchas veces poseen sobre la información vehiculada en las aulas por el profesor. Porque lo importante

en esta perspectiva no se refiere sólo al simple cuestionamiento, sino que los alumnos reflexionan sobre lo que aprenden y comparte puntos de vista. Aprender a analizar y discutir ideas complejas y controvertidas, de forma organizada; Solucionar problemas de forma exitosa y eficaz, son de acuerdo con Chaffee (2011), características esenciales para el pensador crítico. La duda o el cuestionamiento son de hecho premisas importantes, pero deben tener fundamentos en fuentes debidamente analizadas y reflexivamente argumentadas.

- Así, pocas han sido las actividades desarrolladas a nivel de las clases de Historia en el sentido del desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo de estos estudiantes y futuros profesores de Historia.

En cuanto al segundo objetivo general; Proponiendo acciones y estrategias para la enseñanza de la historia, con miras a la promoción del pensamiento crítico y reflexivo de los estudiantes de la especialidad de Historia, del Instituto Superior de Ciencias de la Educación de Benguela - Angola.

- Se afirma por el 65,1% de los alumnos inquiridos que los profesores no realizan seminarios especializados relacionados con las disciplinas y / o con el curso; Puesto que durante la permanencia en ejercicio de observación de clases, no se verificó la realización de esta actividad tan necesaria para el desarrollo de capacidades;
- Por lo tanto, es necesario que los profesores de Historia de la escuela en referencia asuman un papel más activo en la formación de los alumnos, reevaluando siempre sus prácticas e incluyendo a menudo actividades que involucren capacidades como: el análisis, la crítica, la reflexión y la

argumentación En el aula. Preocupándose no sólo con la transmisión de contenidos históricos, sino también con su integración. Con el objetivo de desarrollar la ciudadanía y el profesionalismo de estos futuros profesores de historia. Por lo que Proença (1989) sugiere que se promuevan de hecho clases interactivas, según esta autora la interacción en el aula presupone obligatoriamente el diálogo, el cuestionamiento de lo que se enseña y que se aprende.

- De acuerdo con lo ya expuesto constatamos que la implementación de estrategias y metodologías interactivas como: la problematización de las temáticas, el abordaje constructivista; La mayor frecuencia de debates y discusiones, la realización de seminarios especializados, la debida orientación a la investigación científica, al trabajo autónomo y al odidactismo, contribuirían a una mejor calidad en el desarrollo de capacidades reflexivas de estos alumnos.

Conclusiones Específicas

De forma más clara y precisa, presentamos los objetivos específicos de nuestra investigación y, paralelamente, cada una de ellas sus conclusiones específicas relacionadas con las dimensiones correspondientes de los instrumentos de recogida de datos, subrayamos que la presentación de las conclusiones de forma específica facilita la verificación y Comprensión del cumplimiento de los objetivos previamente definidos.

Por lo tanto, para el primer objetivo específico; Describir las prácticas de los profesores de historia, en lo que se refiere al desarrollo del pensamiento crítico y

reflexivo de los estudiantes de la especialidad de Historia, del Instituto Superior de Ciencias de la Educación de Benguela - Angola;

Deprecamos que:

- Los profesores de alguna forma en sus clases recurren a prácticas desarrolladoras de capacidades de raciocinio, pero aún muchos profesores continúan centrándose en la clase, protegiendo su enseñanza con métodos mayoritariamente expositivos, de esta manera poco se contribuye al desarrollo del desarrollo Pensamiento crítico y reflexivo de los formandos.
- La participación de los alumnos en actividades orientadas a la formación del pensamiento crítico y reflexivo está resumida a la participación en las clases, la realización de algunos trabajos investigativos grupales e individuales que generan en el aula momentos de reflexión y de interacción. También observamos que algunos profesores, aunque muy pocos, valoran e integran los conocimientos previos de los alumnos y recurren a métodos activos como la discusión y el debate, aunque desarrollados a pequeña escala, lo que poco contribuye a una enseñanza de la Historia orientada a la reflexión y Contextualización de los hechos históricos. Por lo tanto, observamos que las prácticas y las actividades que hemos cuestionado en el boletín de investigación no han sido desarrolladas.
- En cuanto al abordaje de los conocimientos históricos, los profesores de historia en su práctica relacionan muy poco los contenidos con la realidad cotidiana de los alumnos, lo que les lleva a la deficiente problematización

de las cuestiones de envoltura social, aspectos que también desencadenan en el débil desarrollo de la capacidad Crítica y reflexiva de los estudiantes.

En relación con el segundo objetivo específico; Identificar el nivel de pensamiento crítico de los estudiantes de la especialidad de Historia, del Instituto Superior de Ciencias de la Educación de Benguela - Angola;

- Los estudiantes y profesores involucrados en el estudio manifestaron reconocimiento por la importancia del desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo y mostraron mucho interés en desarrollar con más eficacia actividades promotoras de este tipo de pensamiento en el aula y en otros contextos de aprendizaje;
- De acuerdo con el cuestionado en el boletín de investigación, concerniente al nivel del pensamiento crítico y reflexivo, percibimos que cerca del 87% de los alumnos de alguna forma poseen muchas características de este tipo de pensamiento. Sin embargo, los resultados de las lecciones por nosotros observados, nos llevaron a deducir que las estrategias metodológicas utilizadas por los profesores constituyen fuertes obstáculos a este propósito contribuyendo muy poco para estimular tales capacidades de raciocinio, que muchas veces son presentadas por los alumnos, La mayoría de las respuestas dadas por los estudiantes durante la interacción en el aula se construyeron mecánicamente y se sujeta al manual. (2003), Schmidt y Cainelli (2004), al apoyar la desconstrucción de una enseñanza de la historia mecanizada y meramente expositiva, pues en la visión de estas autoras, retira el valor real de la historia como disciplina curricular e impulsora de capacidades promotoras Análisis, reflexión, crítica y que

también contribuye a la formación de valores, que auxilian a los individuos en el proceso de socialización.

En relación con el tercer objetivo específico; Comprender la influencia de las prácticas de los profesores de historia en el desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo de los estudiantes en referencia;

- Reiteramos aquí que en el desarrollo de las clases de Historia, se verificó que las prácticas de los profesores involucrados han influenciado muy poco el desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo de los alumnos, en la medida que son tradicionalmente concebidas o sea mayoritariamente expositivas, pues que 71,5% de los encuestados señala que las metodologías y prácticas de los profesores son poco adecuadas para el desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo, es decir, la preferencia metodológica de los profesores es mayoritariamente expositiva, colocando al profesor en el centro del proceso, actuando como transmisor del conocimiento, dando Poco espacio al alumno para pensar, analizar, criticar, cuestionar y argumentar. Pero la preferencia muchas veces por los métodos expositivos se remonta a los presupuestos de la pedagogía tradicional, pues la mayor parte de los profesores allí se colocan por comodismos, colocando a los alumnos a decorar fechas, hechos y nombres de personajes, tal como se refiere a la Proença (1989); Barca (2007); Moran (2000); Ribeiro & Marques (2001).
- En el ámbito de la disciplina de Historia, se privilegia, por los profesores involucrados en el estudio, la formación de valores, tales como el nacionalismo, el patriotismo, la solidaridad, el amor al prójimo, el compartir

y el pensamiento crítico, pero en relación con el pensamiento crítico constatamos que, El problema reside en la selección adecuada de las metodologías y estrategias que estimulen en contextos de aprendizaje este tipo de pensamiento.

Y para terminar el cuarto objetivo específico apuntó; Analizar la importancia atribuida, al desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo por los estudiantes y profesores de la especialidad de Historia, del Instituto Superior de Ciencias de la Educación de Benguela - Angola;

- De hecho conseguimos percibir que nuestros inqueridos tanto los alumnos como los profesores atribuyen mucha importancia al desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo, esta cuestión quedó muy bien demostrada en los cuestionarios por ellos respondidos pues que la enseñanza de la historia volcada al desarrollo del pensamiento crítico Que permite la mayor comprensión de los hechos y el mayor entendimiento con la realidad del alumno desmitificando el pensamiento de que la Historia es una ciencia del pasado y de naturaleza narrativa, posibilitando no sólo el conocimiento de los acontecimientos ocurridos en el pasado y también el análisis de éstos, el desarrollo El espíritu de pertenencia, la valorización de los acontecimientos memorables y, por consiguiente, la debida influencia de los mismos para los días actuales.

Futuras Líneas de Investigación

El desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo constituye una de las premisas necesarias para el desarrollo profesional de los profesores, pues teniendo en

cuenta la diversidad y la complejidad del mundo contemporáneo, es necesario que los profesores desarrollen la capacidad crítica y reflexiva, dando también mayor importancia a la investigación continua de su actividad práctica, para que sean capaces de reevaluar sus prácticas e introducir cambios que promuevan cada vez más el desarrollo de la educación, basado en la enseñanza más interactiva de formas que el aprendizaje de los alumnos sea de hecho más significativo. Para ello sugerimos que deban abordarse nuevas líneas de investigación que de algún modo puedan contribuir a la reflexión y comprensión sobre la contribución de la enseñanza en el desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo de los alumnos, a saber:

- Estrategias pedagógicas para estimular la capacidad crítica y reflexiva en el aula;
- El aprendizaje autónomo y la promoción de capacidades como el análisis y la argumentación;
- Impacto del desarrollo de enseñanza de la historia desde la perspectiva constructivista;
- La enseñanza interactiva como incentivo a la reflexión y la crítica, en el desarrollo de las clases;
- La clase interactiva / constructivista y el desarrollo de aprendizajes significativos en la enseñanza de la historia;
- Influencia de los conocimientos previos en el aprendizaje de los alumnos en la disciplina de Historia;
- La crítica y reflexión como características necesarias para el desarrollo profesional del profesor en el contexto actual;

- Impacto de la enseñanza de la historia en la construcción de una educación para la ciudadanía;
- Influencia de la enseñanza de la historia en el desarrollo del pensamiento crítico y la formación de valores;
- Actualización de desempeño profesional de los profesores de historia en la vertiente del desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo a lo largo de la carrera.

Limitaciones de la investigación

La realización de trabajos de carácter científico está siempre sujeta a limitaciones que se traducen en dificultades o obstáculos que pueden surgir en el curso de la investigación, relativos a la selección de la muestra, de los instrumentos de recogida de datos, por lo que es de extrema importancia que se contemple medidas que apuntan a disminuir estos obstáculos que muchas veces van desde el marco teórico al marco empírico del trabajo. Que pueden incluso distorsionar la veracidad del estudio y alterar los datos, poniendo en riesgo la validez y fiabilidad de los resultados. Así de acuerdo a nuestro trabajo constituyeron limitaciones las siguientes cuestiones:

- En el contexto angoleño uno de los mayores obstáculos en la realización de investigaciones de ámbito educativo puede ser traducido en la desmotivación y desinterés de algunos profesores y alumnos que son elementos constituyentes de la muestra;
- La aplicación masiva de los cuestionarios principalmente a los alumnos es susceptible de errores tanto por parte de los inqueridos o por el investigador;

- Los alumnos que forman parte de la muestra, a menudo se muestran desinteresados para colaborar con los procedimientos de investigación;
- Hay muchas contradicciones cuando se trata del enfoque mixto que cruza datos cuantitativos con datos cualitativos, por lo que es necesario que al establecer la triangulación de los datos debemos proceder de acuerdo con el rigor científicamente aceptado;
- Imposibilidad de reconstruir el fenómeno investigado cuando las respuestas del cuestionario difieren con los datos cualitativos obtenidos;
- Algunos profesores arreglan formas de obstaculizar el desarrollo del estudio y cuando éstos forman parte de la muestra, esta conducta puede contribuir al compromiso del estudio;
- El investigador durante la observación no participante debe demostrar una conducta inofensiva para no llevar a los participantes a intimidaciones que pueden provocar actitudes sueltas y desintegradas alterando el ambiente a ser observado;
- Es muy importante que el investigador durante la observación de las clases vaya tomando nota de los indicadores a ser observados de forma muy cautelosa, para la comprensión exitosa del fenómeno en estudio, por formas a contribuir a una interpretación fiable de los datos y consecuentemente una triangulación que Confiera al estudio credibilidad.

INTRODUÇÃO

O presente estudo, realizado na área do ensino da História no período de 2013/2017, resulta da constatação, enquanto docente no curso de Licenciatura em Ensino de História, do Instituto Superior de Ciências da Educação de Benguela, de que os alunos têm manifestado dificuldades na construção do pensamento crítico em relação à diversas temáticas da sociedade actual.

Pelas suas características, achamos que a História poderia ser uma disciplina ideal para promover o desenvolvimento do pensamento crítico e reflexivo dos alunos, ao permitir uma análise do passado, relacionando-o com o presente, no sentido de perspectivar o futuro e ainda pelo facto de que estes estudantes estarem a ser formados para serem profissionais do ensino da História.

Na perspectiva de Barca (1998), o ensino de História não deve ficar restrito a mera repetição de factos e datas, consideradas históricas. Deve permitir ao aluno uma análise crítica das fontes e dados históricos, privilegiando a participação activa dos alunos na construção do conhecimento histórico, numa perspectiva de reflexão e de crítica.

Assim, o presente trabalho apresenta-se como uma investigação descritiva e visa demonstrar que o ensino da história, actualmente tem contribuído muito pouco para o desenvolvimento do pensamento crítico e reflexivo, dos estudantes em referência, o que retira a real possibilidade que a história possui como disciplina curricular. Tal leva-nos a refletir sobre as estratégias metodológicas que podem ser desenvolvidas para que o ensino desta disciplina possa contribuir no desenvolvimento da capacidade de pensar e refletir tornando-os cidadãos

autónomos e conscientes dos seus deveres e direitos, dando resposta à questão do exercício da cidadania e enquanto profissionais da educação na área do ensino da história, possam desenvolver um ensino que produza a reflexão crítica dos seus alunos.

A escola, como instituição social, reproduz normas e valores, apresentando-se como importante, se não imprescindível, agente de socialização do indivíduo, uma vez que através dos conteúdos dispostos em seu currículo e da acção daqueles que compõem o quotidiano escolar (professores, direcção, funcionários, pais e alunos) a criança/adolescente/adulto aprende ou adquire conhecimentos que lhe possibilitarão compreender melhor o mundo onde vive e sua própria existência, assim esta compreensão deve sempre ser baseada na indagação dos factos e fenómenos e não apenas em uma mera aceitação irrefletida da realidade. Neste sentido, a educação e, por conseguinte, a escola actuam de modo a contribuir para que o indivíduo conscientize-se sob sua condição de sujeito histórico, que não apenas observa e se submete aos acontecimentos do mundo, mas tem a capacidade de participar e transformar a realidade, assumindo a posição de construtor de sua própria história e da história social acerca do meio onde está inserido através da reflexão e de seu pensamento crítico.

O pensamento crítico é uma característica extremamente necessária no contexto actual, pois que Segundo Lipman (1995), provoca uma contradição necessária ao desenvolvimento social, pensar criticamente e refletidamente não significa negar a informação, mas sim submete-lá a uma indagação, comparação, reflexão, aceitação ou construção de novo conhecimento. Para que o indivíduo possa conceber suas próprias opiniões com relação aos fenómenos sociais em causa ou

seja com relação a historicidade dos vários contextos sociais onde estiver inserido.

Para Kantovitz (2012), a História deve ser entendida como uma possibilidade de influenciar a mudança de atitude frente aos desafios sociais e apontar prováveis transformações. Dessa forma os indivíduos submetidos ao ensino em geral e desta disciplina em particular desenvolvem a capacidade de questionamento, de análise sobre os problemas sociais que de certa forma constituem os conteúdos escolares da disciplina de História, o que lhes proporcionará uma construção de pensamento autónomo e uma prática social mais activa.

Assim, a disciplina de História neste processo emancipatório e dignificante, segundo Zaragoza (1988), pode ajudar a desenvolver a capacidade crítica que o individuo enquanto aluno adquire se for parte integrante de um ensino da história perspectivado na reflexão dos factos e no confronto dos conteúdos históricos com a realidade contextual, transformando-o em cidadão activo em seu contexto histórico.

Para nós, a temática apresentada é digna de investigação na medida em que pretendemos dar uma maior dinâmica ao ensino da história por formas a que o mesmo venha a contribuir significativamente para o desenvolvimento do pensamento crítico e reflexivo dos futuros professores que se formam no Instituto Superior de Ciências da Educação, no Departamento de Ciências Sociais, Opção ensino da História, em Benguela.

Enquanto professores das escolas de formação detectamos que os estudantes em formação que, com certeza serão futuros professores necessitam imperiosamente de desenvolver capacidades reflexivas que por sua vez estimulem o pensamento crítico, a argumentação, para que possam em suas aulas problematizar as questões sociais, não simplesmente na perspectiva de conhecer o passado, mas na perspectiva de refletir sobre os acontecimentos para ajudar na compreensão dos factos ou fenómenos sociais e contribuir para a condução da mudança de trajetória das sociedades onde estão inseridos.

Sentimo-nos regozijados, pois que durante a conversa inicial com professores de História e alunos da Escola em estudo, estes alegam que de facto gostavam que o ensino da disciplina de História contribuísse mais para que os alunos tivessem um conhecimento social mais prático, refletido, actuante e útil, que possibilitasse uma visão mais autónoma e uma maior capacidade crítica e reflexiva que se traduza em valores muito necessários e que conseqüentemente os leve a exercer a cidadania de forma consciente.

Assim as informações colhidas neste diagnóstico inicial revelaram que os questionados corroboram com este propósito, ao afirmarem que os aspectos em falta revelam-se actualmente primordiais ao processo de ensino-aprendizagem em geral e da disciplina de História em particular.

CAPITULO – I O PENSAMENTO CRÍTICO

1.1. O Que é o Pensamento Crítico

As abordagens sobre o pensamento crítico de uma forma geral, parecem vincular-se somente com a filosofia, ciência das indagações. Pois, a reflexão filosófica é um movimento de volta do pensamento sobre si mesmo.

No entanto, pensar criticamente não é só exigido em Filosofia, mas em todas as áreas do cognitivo, assim como em Filosofia, em todas as ciências, cultivar a excelência na reflexão, também o deve ser em História.

Para Ennis o pensamento crítico (1985:46), “é uma forma de pensamento racional, reflexivo, focado no decidir aquilo em que acreditar ou fazer”.

O pensamento crítico pode ser compreendido como sendo um juízo específico baseado na reflexão que se faz mediante a percepção de um determinado fenómeno observado ou experimentado. Fisher e Scriven (1997, p. 20) definem o pensamento crítico como uma "Habilidosa e activa interpretação e avaliação de observações, comunicações, informação e argumentação.

Assim sendo o pensamento crítico pode também ser traduzido como uma forma que os indivíduos possuem sobre aceitar, rejeitar ou suspender um determinado julgamento acerca de uma dada afirmação para aceitação ou rejeição.

Halpern (1989) assume que o pensamento crítico assenta no uso das capacidades cognitivas que aumentam a probabilidade de se obterem resultados desejáveis.

Nesta linha de análise, a possibilidade de um contributo do ensino das ciências no desenvolvimento do pensamento crítico e reflexivo torna-se ainda muito mais necessária.

De acordo com Chaffee (2009), pensamento crítico define-se como o esforço activo, intencional e organizado para compreendermos o nosso mundo, analisando cuidadosamente o nosso pensamento e o dos outros, de modo a clarificar e melhorar essa compreensão, introduzindo a relação com o outro na equação deste conceito.

O pensamento crítico envolve determinada capacidade de argumentação para que o indivíduo tenha capacidade de refletir, argumentar, criticar é necessário que conheça o fenómeno com propriedade, ou tenha um conhecimento complexo sobre a questão a ser refletida.

Nesta mesma linha, Guest (2000) define pensamento crítico como um pensamento imaginativo focado no criticismo de argumentos, na avaliação de hipóteses e explicações e na produção de contraargumentos.

Segundo Ennis, Millman e Tomko (1985), o pensamento crítico pode ser subcategorizado em sete categorias, designadas pelos autores por aspectos do pensamento crítico: a indução, a dedução, o juízo de valor, a observação, a credibilidade, as assumpções e o significado.

Razão pela qual este tipo de pensamento é baseado nas evidências factuais e contextuais, na lógica e envolve um grande esforço intelectual, como clareza, credibilidade especificidade e sobretudo significância.

Embora muitos contemporâneos assumem a crítica como sendo uma negação ou desaprovação. O pensamento crítico em certa medida assume esta particularidade, mas que não se encerra apenas nesta perspectiva, ao basear-se em conceitos e princípios rigorosos, não em procedimentos rígidos e rápidos, ou

passo-a-passo (Paul & Elder, 2008).

Para além da noção puramente lógica de argumento válido, as noções de bom argumento, argumento forte e argumento fraco são essenciais á prática da argumentação.

segundo Lipman (1995):

“O pensamento crítico pode ajudar a produzir melhoria na educação, será porque aumenta a quantidade e a qualidade do significado que os alunos retiram daquilo que lêem, que analisam, que percebem e que expressam através daquilo que escrevem e dizem.”(1995, p. 183)

A crítica é uma atividade do pensamento que envolve julgamentos, análises, avaliações, estabelecimento de relações, mediante alguns padrões.

Lipman (1995) considera que: “o pensamento crítico revela-se sobretudo na capacidade de efetuar “bons julgamentos”, ou seja, não basta ser capaz de emitir juízos, é preciso “ampliar as conseqüências, identificar as características da definição e mostrar a ligação entre estas.” (1995, p.171)

Podemos também aqui analisar a definição de pensamento critico da Foundation for Critical Thinking (2007, p.1), da qual Richard Paul é um dos representantes que refere que:

“Pensamento critico é aquele tipo de pensamento - acerca de qualquer assunto, conteúdo, ou problema - no qual o/a pensador/a melhora a qualidade do seu pensamento ao competentemente analisá-lo, avaliá-lo e reconstruí-lo. O pensamento crítico é auto-dirigido, auto-disciplinado, auto-monitorizado, e auto-

correctivo. Pressupõe o consentimento perante rigorosos padrões de excelência e controlo consciente da sua utilização. Implica comunicação eficaz e competências de resolução de problemas, assim como o compromisso em ultrapassar o nosso natural egocentrismo e sociocentrismo". (2007, p.1)

Paul (1993), sustenta a ideia de que, o pensamento crítico desempenha na vida quotidiana um papel muito importante, uma vez que todo o comportamento depende daquilo em que se acredita e toda a acção humana depende, de algum modo, daquilo que se decide fazer.

O desenvolvimento do pensamento crítico contribui de forma significativa para o desenvolvimento das sociedades na medida em que ao aumentar a capacidade de análise e de argumentação sobre as questões do meio onde o cidadão está inserido e do mundo em geral permite a criação de ideias e projectos sociais que se traduzem em uma mais valia para as sociedades. No campo do processo educativo podemos referir que o pensamento crítico de facto melhora e desenvolve a educação e ainda torna os cidadãos mais autónomos, com capacidade de reflexão, eloquência, argumentação sobre os problemas sociais.

Os indivíduos que desenvolvem este pensamento crítico procuram entender como identificar e evitar os vários erros no dia-a-dia. Mas para pensar criticamente é necessário estimular o acto reflexivo, o que significa desenvolver a capacidade de observação, análise, crítica, autonomia de pensar e de ideias, ampliar os horizontes, tornar-se agente activo nas transformações da sociedade, buscar interagir com a realidade (Sordi; Bagnato, 1998).

Razão pela qual, os indivíduos que assim procedem questionam e cruzam todo o

tipo de informação que recebem, receando a falsidade dos factos. A dúvida constitui premissa do pensamento crítico, pois a principal tendência consiste em precisar as finalidades rigorosamente e com cientificidade. Nesta perspectiva os indivíduos que desenvolvem o pensamento crítico tendem a exercer a cidadania com clareza baseada no conhecimento profundo dos fenómenos sociais do seu contexto.

1.2. Capacidades e Disposições do Pensamento Crítico

O pensamento crítico exige de quem o faz ser portador de um conjunto de aspectos que na nossa perspectiva convertem-se em capacidades e que estão intrinsecamente ligadas ao intelecto do indivíduo.

Pensar criticamente pressupõe julgar o próprio pensamento. Pois, de acordo com Lipman (1995), incitar a criança, desde muito cedo, a tornar activas as suas habilidades de pensamento, numa situação vital de comprometimento, cooperação, construção e autonomia, é, para o autor, desenvolver um pensamento hábil e responsável, que conduz à formação de juízos, porque se apoia em critérios, é auto-correctivo e sensível ao contexto, e, por isso, é um pensamento crítico.

Assim podemos referir que para que se desenvolva o pensamento crítico o indivíduo deve ser capaz de estar apto a aceitar as ideias de outrem, a possuir um espírito de abertura que possibilite emitir seus pontos de vista mas, também que lhe permita ouvir os pontos de vista dos outros ainda que estes sejam de contrários a ideologia dos outros.

Assim e de acordo Facione (1990), passaremos a mencionar algumas aptidões

relacionadas com o pensamento crítico:

Curiosidade em relação a uma ampla variedade de questões; Confiança nas suas próprias capacidades de raciocínio; Mente aberta em relação a pontos de vista divergentes acerca do mundo; Flexibilidade ao considerar alternativas e opiniões;

Assim sendo a preocupação em procurar estar sempre muito bem informado, é de extrema relevância ao pensar refletidamente, mas que este tipo de pensar deve também estar baseado na honestidade, cautela e na predisposição para reconsiderar e rever pontos de vista onde a reflexão honesta sugere que a mudança é necessária.

De acordo com os pressupostos que acima apresentados podemos afirmar que estamos de acordo na medida em que se traduzem e se apresentam claramente, como sendo aspectos essenciais ao desenvolvimento de capacidades como a reflexão, a crítica, a argumentação e ao desenvolvimento de um pensamento mais coerente e preciso da realidade.

Todavia importa também aqui referir que uma das premissas para que o indivíduo possua uma desenvoltura intelectual que o transforme em pensador crítico é a motivação ou interesse para a leitura e a aquisição de informação, pois estes dois últimos aspectos enriquecem o repertório de conhecimentos, assim sendo quanto maior for o volume de conhecimentos que o indivíduo possui maior será a sua capacidade de reflexão, questionamento, argumentação, comparação, aceitação ou refutação de uma dada realidade ou contexto.

Não obstante as aptidões acima referidas o autor revela ainda algumas

características, que em sua visão são necessárias ao desenvolvimento do pensamento crítico: Como ser metódico na adversidade, na complexidade e na busca de informações; ser claro, preciso, razoável, persistente, preocupado e focado ao apresentar seus pontos de vista;

Ennis (1991), caracteriza ainda o pensador crítico ideal, atribuindo-lhe doze aptidões a saber:

- Ser claro no que respeita ao significado intencional do que é dito, escrito, ou de outras formas comunicado;
- Determinar e manter a atenção na conclusão ou questão;
- Ter em conta a situação global;
- Procurar e proporcionar raciocínios;
- Tentar estar bem informado;
- Procurar alternativas;
- Procurar ser tão preciso quanto a situação requer;
- Tentar ser reflexivamente consciente das suas crenças básicas;
- Ter mente aberta: considerar seriamente outros pontos de vista que não os seus;
- Evitar um julgamento quando a evidência e o raciocínio são insuficientes;
- Utilizar as suas capacidades de pensamento crítico.

Nesta perspectiva apresentamos também uma relação de aspectos que o mesmo autor defende como sendo capacidades de pensamento crítico a saber:

- Clarificação: identificar o foco (assunto, questão, ou conclusão); analisar

argumentos; perguntar e responder a questões de clarificação e/ou desafio; definir termos, julgar definições e lidar com equívocos; identificar suposições não declaradas;

- Inferência: deduzir e julgar deduções; induzir e julgar induções; elaborar e julgar juízos de valor;
- Capacidades metacognitivas: considerar e inferir com base em premissas, raciocínios, suposições, posições e outras proposições com as quais se possa discordar, ou acerca das quais se levanta dúvidas, sem permitir que a discordância ou a dúvida interfiram no raciocínio;
- Capacidades adicionais (não constituem capacidades cruciais para o pensamento crítico, mas auxiliam a dinâmica das restantes capacidades): proceder de modo organizado apropriado à situação, por exemplo, nos passos a seguir para a resolução de um problema, ou na monitorização do seu próprio pensamento, ou ainda na utilização de uma listagem de pensamento crítico racional; ser sensível aos sentimentos, grau de conhecimento, e grau de sofisticação dos outros; utilizar estratégias retóricas apropriadas numa discussão ou numa apresentação (oral e escrita); saber empregar e reagir a rótulos de “falácia” de modo apropriado.

Se considerarmos que pensar criticamente é refletir antes de pensar podemos dizer que o professor actual deve ser um pensador crítico, sendo assim deve, antes da sua acção procurar clarificar suas finalidades para melhor alcançá-las, buscando sempre estratégias cada vez mais eficazes, para desenvolver sua actividade prática levando ou ensinando seus alunos a pensar de forma refletida, aspecto este que pressupõe ensinar seus alunos a aprender a analisar e a

debater ideias contraditórias sempre de forma coerente e organizada.

Assim ao mesmo tempo que o professor estimula o desenvolvimento de habilidades e competências, também fomenta a formação de valores como a tolerância, o respeito pelo outro, a capacidade de ouvir os outros e aceitar a crítica. Na visão de Chaffee (2009), os aspectos acima referidos também constituem capacidades essenciais do pensador crítico, o autor reporta uma série de capacidades inerentes ao pensador crítico que passaremos a citar:

- Estabelecer e atingir objectivos;
- Tornar-se um decisor inteligente e eficaz;
- Tornar-se um pensador criativo confiante e produtivo;
- Tornar-se um pensador crítico independente, informado e de mente aberta;
- Aprender a analisar e discutir ideias complexas e controversas, de forma organizada;
- Solucionar problemas de forma bem-sucedida e eficaz;
- Familiarizar-se com as “lentes” de percepção através das quais vemos o mundo, e perceber o modo como essas lentes moldam e influenciam as experiências;
- Aprender a desenvolver crenças informadas e fundamentadas, e alcançar conhecimento autêntico acerca de domínios importantes;
- Aprender a analisar criticamente informação e imagens apresentada nos *media*, na internet, e na cultura popular;
- Desenvolver a capacidade de compreensão e utilização eficaz da linguagem por forma a expressar as suas ideias de modo claro e coerente;

- Aprender a criar e aplicar conceitos por forma a compreender o mundo de um modo claro e sofisticado;
- Desenvolver a capacidade de relacionar e organizar conceitos em padrões de pensamento complexos;
- Aprender a pensar criticamente acerca de questões éticas e crenças morais;
- Aprender a construir argumentos logicamente válidos e convincentes de modo a suportar pontos de vista;
- Aprender a avaliar a solidez de argumentos dedutivos e indutivos e detectar formas ilógicas de pensamento;
- Desenvolver a capacidade de fazer escolhas esclarecidas e trabalhar de encontro ao desenvolvimento de uma vida gratificante e com sentido.

Diante destes factos, constatamos que para os alunos possam desenvolver tais capacidades e aptidões consideradas premissas para o desenvolvimento da reflexão e da crítica é necessário antes de tudo que seus professores sejam de facto profissionais do ensino portadores destas capacidades e aptidões para que sejam capazes em suas prática profissional aplicar metodologias e estratégias que promovam em seus alunos o desenvolvimento do pensamento refletido. De forma geral, Chaffee (2011) enumera as qualidades fundamentais do pensador crítico: mente aberta; informado; mentalmente activo; curioso; pensador independente; argumentador competente; criterioso; consciente de si; criativo; e apaixonado.

Ao analisarmos as capacidades, aptidões e disposições que os autores aqui apontados referem como sendo inerentes ao pensamento crítico podemos deduzir que as ideias acima referidas convergem, na medida em que encerram um conjunto de aspectos que ao nosso entender, constituem valências para a reflexão e para a crítica pois que o pensamento crítico é o acto de avaliar o pensamento acabado, destruí-lo se necessário, e reconstruí-lo.

1.3. Importância do Desenvolvimento do Pensamento Crítico na Escola

A crescente importância do conhecimento científico exige uma população cientificamente literada, onde todos os cidadãos se sintam capacitados para participar de forma crítica e reflexiva em discussões, debates e processos decisórios sobre assuntos de natureza sociocientífica. Neste sentido Carroll, R.T. (2005), defende que o ensino deve abordar os conhecimentos e desenvolver o pensamento crítico dos alunos, capacitando-os para enfrentar as mudanças e participar numa sociedade democrática de forma organizada, mas coerente.

O desenvolvimento nos alunos de capacidades que promotoras do pensamento crítico tem sido, de facto uma preocupação presente no discurso de alguns responsáveis educativos. Pois que demonstra a grande preocupação em fazer dos alunos cidadãos preparados para enfrentar os problemas da vida prática no que toca o contributo em abordagens refletidas sobre questões sociais, mas que do ponto de vista pedagógico esta preparação que visa desenvolver o pensamento crítico dos alunos só será possível se de facto o professor em sala de aulas adoptar uma postura metodológica, baseada na problematização das

tematicas em abordagem onde os alunos tenham de facto liberdade e motivação para expressarem seus pontos de vista em forma de debates, discussões, mesas redondas. Ainda assim podemos referir que o professor deve atribuir importância ao que ensina e vincular sempre os conteúdos abordados em sala de aulas com a vivencia dos alunos relacionando o que se aprende com o quotidiano buscando a relação que deve existir entre a teoria e a prática.

A estreita relação que deve existir entre a reflexão e o pensamento crítico, é sem dúvida a de que não há pensamento crítico sem reflexão ou seja o pensamento crítico é o pensamento refletido, assim os professores em sala de aulas devem estimular os alunos a pensar criticamente.

Na opinião de Pereira (1992), o pensamento crítico ocorre através de:

- Da identificação e questionamento quanto aos fatos da vida cotidiana, quando refletimos sobre nosso modo de agir com as pessoas que nos cercam, quando analisamos os pressupostos que embasam uma atividade ou atitude pessoal ou profissional;
- Da conscientização do contexto, pois as pessoas agem de acordo com suas crenças, valores, contexto cultural e histórico, que são produtos sociais e de experiências pessoais de cada um;
- Da exploração e imaginação de acções alternativas, o que se dá através de novos modos de pensar, da mentalização de alternativas de vida,
- Do desenvolvimento da reflexão céptica, através do questionamento do

que até então foi considerado valor, verdade e justificativa.

1.4. O Pensamento Crítico e Construção da Cidadania

Cidadania converte-se na prática dos direitos e deveres de um indivíduo. O cumprimento dos direitos e deveres de um cidadão traduzem-se no exercício da cidadania ou seja consubstancia na participação active do indivíduo nas questões sociais do seu contexto.

A prática da cidadania está relacionada com as implicações decorrentes de uma vida em sociedade. Nos dias de hoje a questão da cidadania é muito mais complexa e de certa forma engloba um conjunto de valores sociais que determinam o conjunto de deveres e direitos de um cidadão. Por estar relacionada com aspectos sociais e acompanhar a evolução dos fenômenos sociais a questão da cidadania faz parte da ciência histórica.

Cidadania é a garantia dos direitos civis, políticos e sociais. Como explica o historiador Jaime Pinsky:

“Ser cidadão é ter direito à vida, à liberdade, à propriedade, à igualdade perante a lei: é, em resumo, ter direitos civis. É também participar no destino da sociedade, votar, ser votado, ter direitos políticos. Os direitos civis e políticos não asseguram a democracia sem os direitos sociais, aqueles que garantem a participação do indivíduo na riqueza coletiva: o direito à educação, ao trabalho, ao salário justo, à saúde, a uma velhice tranquila”. (2003, p.9)

A importância dessa temática deve nos proporcionar esforços para sermos futuros

cidadãos conscientes e aptos a construir dentro do seu contexto uma visão de sociedade mais ativa e resolvermos ser agentes importantes dentro do contexto social conhecendo a realidade e tendo consciência de seus actos no sentido da transformação social. Segundo Oliveira (2007):

“Entende-se que todos os esforços possíveis devam ser analisados para que o aluno seja o maior beneficiado com o ensino histórico-crítico na construção de sua cidadania. Mas deve caber ao professor e a escola a escolha mais pertinentes diante da grande diversidade de conteúdos que se apresentam pois estes não devem ser considerados fixos. Professor e escola devem ter o domínio para recriá-lo de acordo com a realidade e a caminhada de seus alunos”. (2007, P.5)

A esta ideia podemos juntar as afirmações de Fonseca (2006, p. 95), ao referir que:

“é preciso que os profissionais do ensino de história busquem uma profunda reflexão acerca dos desafios e das exigências teóricas e políticas do nosso tempo, sendo necessário para isso, partir de duas premissas: Uma é pensar a história exclusivamente como disciplina educativa, emancipadora e libertadora, fundamental para formação da consciência histórica e para construção da identidade dos homens; e a outra é ter em mente que o ensino de história processa-se, sempre, no interior de lutas políticas, sociais e culturais ao longo do tempo”. (2006, p. 95)

Na perspectiva, podemos referir que se pensarmos a história enfocando estes paradigmas de facto poderemos levar os alunos a um raciocínio, reflexão e conseqüentemente pensar criticamente e conseqüentemente ao exercício da cidadania, pois que o ensino da História faz uma revisão do passado, delineando

a relação entre o conhecimento histórico e a construção da cidadania nos diversos contextos histórico-político das sociedades.

1.5. Estratégias Desenvolvedoras do Pensamento Crítico e Reflexivo em Contexto Educativo

A questão relacionada com as estratégias para o desenvolvimento do pensamento crítico, as competências de pensamento crítico e a avaliação (académica) do pensamento crítico, constituem-se como assuntos pertinentes em Educação nos dias de hoje. Isto se olharmos o ensino como o foco privilegiado para o desenvolvimento do pensamento crítico nos indivíduos, e a figura do professor assume um papel fundamental na condução de um processo complexo com componentes teóricas, práticas e motivacionais de aprendizagem activa (Almeida & Franco, 2011). Os contextos académicos e científicos permitem preparar o indivíduo para o mundo do trabalho, e esta preparação acarreta um conjunto de competências, onde concerteza esta incluído o desenvolvimento do pensamento crítico e reflexivo, que constituem premissas necessárias ao profissionalismo, o exercício da cidadania, e ainda a participação conscienciosa numa sociedade democrática (Tenreiro - Vieira & Martins, 2010).

O Pensamento Crítico tem sido, ultimamente motivo de vários debates e de investigação, tanto em termos conceptuais, como em relação aos seus diversos contextos de aplicação.

Assim podemos mencionar algumas actividades em sala de aulas como a problematização de temáticas que em nosso entender podem ajudar os

estudantes no desenvolvimento de capacidades promotoras de reflexão e crítica através de debates livres e organizados em sala de aulas; a formação de grupos e conseqüentemente a interação entre eles, estas formas podem motivar os estudantes a investigação sobre as temáticas em abordagem e conseqüentemente a terem contacto com um volume de informação que irá aumentar o nível de conhecimento sobre os assuntos dando-lhes condição e capacidades de desenvolver um discurso controlado, preciso, refletido, crítico dentro de padrões socialmente aceitáveis.

1.6. Importância da Reflexão para o Desenvolvimento do Pensamento Crítico

Cada vez mais a sociedade deposita responsabilidades nos professores e é por estas razões, entre outras, que os professores se devem tornar professores reflexivos, pois um professor que reflete vai de certa forma influenciar, os seus alunos a refletir. A reflexão na educação é importante, sobretudo porque os professores são educadores. Ainda de acordo com Perrenoud, (2002), “a prática reflexiva não é suficiente, mas é uma condição necessária para enfrentar a complexidade.”

Pois que a reflexão constitui um aspecto necessário para ajudar os professores a questionarem-se sobre a sua prática. Professores que pensam e repensam em sua prática de forma a resolverem os problemas que surgem no processo de ensino aprendizagem, Isabel Alarcão (2001) afirma que:

“A reflexão é importante para os educadores, porque têm uma responsabilidade acrescida na compreensão do presente e na preparação do futuro. Compete-nos

interpretar na atualidade os sinais emergentes do provir para o qual estamos preparando as nossas crianças e os nossos jovens cuja formação a sociedade, em parte, quis confiar-nos.” (2001, p.33).

Os avanços tecnológicos que o mundo sofre provocaram transformações sociais que sendo a escola uma instituição social de modo nenhum ficou a margem, assim a busca de informação ficou muito mais facilitada, aspectos estes que possibilitaram também transformações a nível do processo de ensino e aprendizagem. De acordo com Silva (1994) “O professor deve agir sempre como ser humano pensante, como intelectual, e não como mero executor de tarefas.” Pois que a reflexão permite os ajustes necessários para se obter o sucesso, ao possibilitar oportunidades de reavaliação da prática profissional. Nesses termos, Jaime Pinsky enfatiza que:

“Um professor mal preparado e desmotivado não reflete, não consegue dar boas aulas nem com o melhor dos livros, ao passo que um bom professor pode até aproveitar-se de um livro com falhas para corrigi-las e desenvolver o velho e bom espírito crítico entre seus alunos. Mais do que o livro, o professor precisa ter conteúdo.” (2004, P.22)

Nesta perspectiva, mais do que repassar conhecimentos, a função de um professor que se propõe a desenvolver nos alunos habilidades como a análise, a reflexão e o questionamento é de ser facilitador, devendo liberar a curiosidade, permitir que os indivíduos enquanto alunos infiram em novas direcções ditadas pelos seus próprios interesses; desconstruir o conceito da aula tradicional; abrir tudo ao questionamento e a exploração e desta feita reconhecer que tudo se acha

em processo de mudança.

Importa referir que os professores no contexto actual devem dar primazia a um ensino que valorize a participação activa dos alunos na construção do seu próprio conhecimento. Pois consideramos ser esta interação em sala de aulas que estimula a reflexividade dos alunos. “A escola tem a função de preparar cidadãos, mas não pode ser pensada apenas como tempo de preparação para a vida. Ela é a própria vida, um local de vivência, de cidadania” (Alarcão, 2001). Para tal, os professores desempenham um papel importante, têm a responsabilidade de formar jovens para que sejam cidadãos activos, com capacidades de questionamento das questões de envolvimento social, capazes de fundamentar suas ideias demonstrar a veracidade de suas convicções, construir ideias novas, aceitar a adversidade desenvolvendo assim o processo de socialização.

Para tal importa referir que, o ensino teria que passar por uma sensível reformulação. O professor agiria como um estimulador e orientador da aprendizagem cuja iniciativa principal caberia aos próprios alunos. Tal aprendizagem seria uma decorrência espontânea do ambiente estimulante e da relação que se estabeleceria entre os alunos, entre estes e o professor e baseados na reflexividade e criticidade das questões factuais de acordo com os temas programados.

Dewey (1938), definiu a acção reflexiva como sendo uma “acção que implica uma consideração activa, persistente e cuidadosa daquilo em que se acredita ou que se pratica, à luz dos motivos que o justificam e das consequências a que conduz. Assim a mudança concetual na sala de aula pretende que o professor leve os

seus alunos a descobrir alguma coisa, aliar os conteúdos temáticos às novas tecnologias, levar os alunos a ter contacto com a realidade. Nesta perspectiva o papel do professor deixa de ser o de transmissor e passa a ser o de orientador em contexto de sala de aulas, guiando seu ensino com estratégias motivadoras e interativas para que seus alunos construam o seu próprio conhecimento utilizando recursos fornecidos pelo professor. Nesta óptica referimos Martins (2011), ao afirmar que:

“é necessário que os professores não sejam mais meros transmissores e executores das decisões centrais do Estado, mas sim que sejam encarados como um dos agentes de um saber colectivo que lhes compete organizar e ajudar a construir. Ou seja, emerge a importância de os professores se tornarem cada vez mais autónomos, tomarem decisões, refletirem sobre as suas próprias práticas.”
(2011, p.39)

A reflexão no contexto actual é de extrema importância, não só porque ajuda o professor em seu desenvolvimento profissional, por outro lado podemos referir sem medo de errar que o professor que reflete mais facilmente coloca os seus alunos a refletirem sobre situações que ocorrem dentro da sala de aula.

A reflexão permite ao professor conhecer-se melhor e descobrir que tipo de professor é, e ajuda-o a perceber que tipo de professor pretende ser (Alarcão, 2001). Relativamente a reflexão importa aqui frisar que o exercício da reflexão na profissão docente deve ser processual ou seja o professor deve refletir; antes da acção (momento da planificação), na acção (sala de aulas), e depois da acção (momento que sucede a aula), só assim pode fazer uma avaliação integral do

seu trabalho e por conseguinte orientar seus alunos nesta mesma perspectiva. Se analisarmos relatos de alunos e professores que defendem a ideia que o professor é uma figura que serve de exemplo para os seus alunos então, podemos afirmar que o professor que não reflete não estimula os seus alunos a refletirem.

1.7. Importância do Pensamento Crítico na Vida Social

Nas comunidades primitivas ensinava-se ao indivíduo (jovem) conhecimentos que precisava aprender para viver em sociedade, conhecimentos estes que eram transmitidos pelos mais velhos de geração a geração. Estes conhecimentos eram repetitivos em função das características estáveis das sociedades, não podiam ser questionados, pois, aos mais velhos era confiada o saber inquestionável. E aos jovens, cabia aprender memorizando e repetindo, devendo estes neste processo se portarem como meros receptores. Estes pressupostos encontram uma significação em Lipman (1984), ao afirmar que se tratava de uma educação para instruir.

A sociedade actual, conhecida como a era da globalização e da digitalização, embora não é estável, mas veloz em transformações, promovidas pelas tecnologias dão origem a um mundo complexo. Mundo este dotado de inúmeras adversidades e informações a disposição do homem, que contribuem para uma autonomia do pensamento e, conseqüentemente, para o enriquecimento e qualidade das experiências: experiência de si próprio, dos outros e do mundo em geral. Não obstante a isto, o fundamental, aqui, é a atitude cognitiva necessária para empregar ou orquestrar essas habilidades.

Lipman (1995) citado por Vieira defende que: “a expansão da democracia e o rápido surgimento das tecnologias industriais sofisticadas modificaram os objectivos da educação. As sociedades necessitam cada vez mais de pessoas activas, ou seja, pessoas que refletem que pensam capazes de produzir mudanças e progressos sociais.

Assim sendo o desenvolvimento do pensamento crítico no processo de ensino e aprendizagem pode ser considerado como forma de capacitar os cidadão para a vida em sociedade, uma vez que este quando é objecto de uma prática, e não apenas de uma definição, tem consequências no mundo educativo, assim como na vida social e política ao garantir uma capacidade de expressão, de comparação, de indagação e de apresentação de seus argumentos mediante e diante dos variados pontos de vista da realidade social.

CAPITULO - II

O ENSINO DA HISTÓRIA E O DESENVOLVIMENTO DO PENSAMENTO CRÍTICO E REFLEXIVO

2.1. O Pensamento Crítico e o Ensino da História

Dada a natureza da disciplina história que segundo Alegro na sua tese de doutorado (2008), “constroí-se da memória e da reconstrução do passado”, o ensino da História nas escolas é visto como matérias decorativas, em que os alunos reproduzem mecanicamente os conteúdos, factos e datas repassados pelos professores. Esquecendo-se de que a História tem uma função estratégica como frisa Rusen (2001), a “consciência histórica dá estrutura ao conhecimento histórico como um meio de entender o tempo presente e antecipar o futuro”. Para tal, é fundamental que se reveja novas formas de trabalhar a disciplina de História, rompendo com as formas tradicionais, com conteúdos acabados, dando a esta disciplina o verdadeiro papel de formadora e promotora do conhecimento social como garantia da cidadania.

O ensino da História proporciona aos alunos não simplesmente a repetição dos feitos históricos mas a reinterpretação e a associação dos diferentes conteúdos, apreendendo e interpretando de acordo com a sua estrutura de conhecimento (Barca, 2003). No contexto actual o ensino da História deve ajudar os indivíduos a refletir, sobre os acontecimentos, conhecer as dimensões de tempo e de espaço estabelecendo as devidas relações entre tais acontecimentos.

No entanto, tal não acontece na prática pedagógica diária.

De acordo com Schmidt e Cainelli (2004);

“o professor de história pode ensinar o aluno a adquirir as ferramentas de trabalho necessárias; o saber fazer, o saber fazer bem, lançar os germes do histórico. Ele é responsável por ensinar o aluno a captar e a valorizar a diversidade dos pontos de vista. Ao professor cabe ensinar o aluno a levantar problemas e a reintegrá-los num

conjunto mais vasto de outros problemas, procurando transformar, em cada aula de História, temas em problemáticas” (2004, p. 57).

É importante salientar que existe uma variedade de perspetivas em relação ao ensino da História, as quais colocam vários dilemas, como salienta Barca (2007) citado por Pereira (2013), nomeadamente: Que modelo de História ensinar? Que escalas de História abordar? E que temas e visões selecionar dentro de cada escola? É perante estes dilemas, que as opções devem ser tomadas, pois não há consenso em como ensinar História, nem uma receita que todos os professores possam seguir, de modo a obterem os mesmos resultados, ou seja, alunos historicamente competentes. Segundo a mesma autora pretende-se que estes alunos tenham uma compreensão contextualizada do passado, baseada nas evidências disponíveis, bem como desenvolvam uma “orientação temporal que se traduza na interiorização de relações entre o passado compreendido, o presente problematizado e o futuro perspectivado.” (Barca, 2004 p.134)

Assim se pensarmos a história como ciência do passado, seria escusado abordarmos uma reflexão em torno desta temática, mas por outro lado se olharmos a História como sendo o estudo contínuo do desenvolvimento social desde a comunidade primitiva até a contemporaneidade, podemos sim, encontrar argumentos de razão para evocar nossos pontos de vista com relação ao desenvolvimento da reflexividade e da crítica por intermédio do saber histórico. O desenvolvimento de capacidades de discernimento das questões passa pela abordagem problematizada destas mesmas questões, assim o ensino em geral e da História em particular encontra respaldo. A história por ser uma disciplina onde se abordam aspectos relacionados com a trajetória social, se ensinada de forma

interativa onde o professor leva os seus alunos a analisar, questionar, deduzir, induzir, argumentar, sintetizar os factos e fenómenos sociais, irá de certa forma desenvolver capacidades, habilidades relacionadas ao intelecto dos alunos. Desta forma estes poderão estar aptos a abordagem sobre as questões sociais em vários fóruns em debates, discussões e sobretudo estarão desta forma a construir sua educação para a cidadania.

Segundo Lopes (1999), o conhecimento precisa de ser considerado um caminho pelo qual os homens poderão, reflectir, criticar e inserir na prática do seu quotidiano.

Para tornar as aulas de História num espaço de produção de conhecimento histórico é necessário que se ensine também os alunos a analisar, refletir e a criticar, sendo assim deve-se proporcionar aos alunos acesso à prática de pesquisa, motivando-os a buscar informações em diversas fontes (documentos, textos, obras de arte e literárias, objectos do quotidiano, depoimentos orais e escritos, fotografias, caricaturas), superando a tradicional concepção de pesquisa (transcrição de informação contida em bibliografias, apropriação de um conhecimento já elaborado).

Ainda assim podemos reiterar que no ensino da História, problematizar é, também, criar ambientes de reflexão em torno do conteúdo que está sendo estudado, tendo como referência o quotidiano e a realidade presentes dos alunos e do professor. Para a construção da problemática é extremamente necessário fazer recurso ao conhecimento histórico que os alunos já possuem e, também, outras formas de saberes, como aqueles difundidos pelos meios de comunicação.

Na perspectiva de Schmidt e Cainelli (2004)

“A problematização pode ser o pontapé inicial da aula de história, uma maneira de iniciar a planificação de ensino e de organizar a aprendizagem, tendo como principal objectivo “colocar questões, indicar caminhos a serem percorridos, estabelecer possibilidades de análise do passado.” (2004, P. 53)

O professor de História deve sempre recorrer a problematização das situações e vincular sempre o que ensina com as vivências históricas dos alunos, para o seu aprofundamento e melhor compreensão. Ao lançar a problematização, aliada à historiografia e ao trabalho com documentos, permite-se ao aluno a compreensão da construção do conhecimento histórico.

Nesta perspectiva Schmidt & Cainelli (2004) consideram que:

“problematizar o conhecimento histórico, significa partir do pressuposto de que ensinar história é construir um diálogo entre o presente e o passado, e não reproduzir conhecimentos neutros e acabados sobre fatos que ocorreram em outras sociedades e outras épocas.” (2004, P. 52)

Todas as actividades buscam de forma permanente, um processo educativo que priorize os fundamentos do conhecimento histórico, da cultura e cidadania de forma qualitativa para o aluno. Fernandes (2005) afirma que o currículo resgata os interesses, conhecimentos e valores preparando o aluno para que ele seja um cidadão da pátria e do mundo. As actividades acontecerão de forma construtiva para que ocorra a aquisição, conservação, sistematização e crítica do conhecimento, bem como a participação activa reflexiva e crítica do educando. Pensarmos no ensino de História numa perspectiva de pensamento crítico é conceber a sala de aula como um lugar onde o aluno possa participar, criar, pensar, criticar, ter liberdade de formular e reformular seus conceitos, construindo

respostas e fomentando seus conhecimentos para produzir saberes com a orientação e não somente pela transmissão, construindo desta forma saberes históricos de forma refletida, condição esta que fará dele um indivíduo active socialmente. Medeiros (2008 p. 20), reforça que:

“É nesse sentido que propomos uma viagem reflexiva e analítica no mundo das práticas educativas do ensino de História, por percebermos sua vitalidade no campo da produção do conhecimento, sem perder a sua universalidade, o seu poder formativo, a sua criticidade, além de possibilidade à condução de seres humanos concretos em momentos específicos do seu tempo, para compreenderem a sua realidade social e natural.” (2008 p. 20)

O professor de história deve dar condição para que o aluno possa participar do processo de fazer, de construir a história e deve, principalmente, transformá-lo num pesquisador e agente transformador da sociedade,

De acordo com Schmidt (2004), isto só será possível se:

“o professor de história pode ensinar o aluno a adquirir as ferramentas de trabalho necessárias; o saber fazer, o saber fazer bem, lançar os germes do histórico. Ele é responsável por ensinar o aluno a captar e a valorizar a diversidade dos pontos de vista. Ao professor cabe ensinar o aluno a levantar problemas e a reintegrá-los num conjunto mais vasto de outros problemas, procurando transformar, em cada aula de História, temas em problemáticas.” (, 2004, P. 57)

Assim concordamos que o professor de História deve fomentar um ensino que transponha a sala de aula, para que os alunos aprendam também fora do espaço escolar, desenvolvendo habilidades e competências relacionadas à pesquisa e a

mudança de comportamento diante dos problemas sociais. Assim o aluno torna-se capaz de conciliar teoria e prática, ensino e pesquisa de forma interdisciplinar.

Nesta ordem de ideias Otto (2011, p. 149) ao afirmar que “é possível desenvolver práticas escolares significativas e fugir da mera descrição e decoreba como atividades precípuas”.

Para a autora (2011, p. 149), “o conteúdo de qualquer área de conhecimento deve ser compreendido como meio e não como um fim nele mesmo”. Assim, considerando a participação de diversas áreas do conhecimento, em especial a disciplina de História, pode-se afirmar que a educação histórica e a das demais áreas visam a formação para a cidadania e a possibilidade de atribuir novos significados às disciplinas na vida prática do aluno. Sendo assim podemos relacionar o conhecimento formal adquirido na escola e o conhecimento prévio e vivido no cotidiano do aluno.

2.2. O Professor Reflexivo sua Influência no Desenvolvimento do Pensamento Crítico e Reflexivo dos Alunos

Korthagen (1993) definiu o professor reflexivo como sendo o sujeito que faz uma análise sucessiva do seu modo de ensinar e do contexto educativo onde actua. O profissional de ensino que faz uso da reflexão em sua praxis, desenvolve a sua actividade profissional, diagnostica suas fraquezas e dificuldades e usando da mesma reflexão faz um questionamento da sua prática de forma isolada mas também recorrendo a profissionais mais experientes para encontrar soluções para

enfrentar as incertezas inerentes ao processo de ensino e aprendizagem em particular e ao processo educativo em geral.

Antes de tudo importa aqui referir que não se pode dar o que não se tem, a justificação para este pensamento insere-se na perspectiva de que só o professor reflexivo poderá formar professores reflexivos, razão pela qual é necessário que se trabalhe o aspecto da reflexão em sala de aulas nas escolas de formação de professores, por serem instituições de ensino vocacionadas para a formação de profissionais de ensino.

De acordo com Mendes (2011), “a formação de professores deve promover um contexto para o desenvolvimento intelectual, social e emocional dos professores para atingir um novo desenvolvimento de conhecimento.” (p. 40)

Gostávamos de referir que o desenvolvimento intelectual dos professores deve ter como premissa a reflexão e o questionamento das suas práticas e voltado a melhoria das suas necessidades, interesses e expectativas.

Perrenoud (2002), considera que a prática reflexiva não é suficiente, é uma condição necessária para enfrentar a complexidade. Na área do ensino ou mesmo na prática pedagógica submete o profissional a um dialogo consigo próprio, uma crítica ao seu desempenho, um questionamento aos seus critérios metodológicos e ao tipo de alunos que pretende formar. Litle (1993), afirma que os professores devem ter a possibilidade de questionarem as suas próprias idéias e práticas institucionais, devendo sempre recorrer a reflexão e a crítica sobre o seu trabalho. A medida em que o professor vai refletindo sobre o seu trabalho e

sobre os resultados do seu trabalho, vai buscando formas de melhorar a sua performance modificando ou melhorando os resultados do seu trabalho e deste modo dando mais qualidade a aprendizagem dos seus alunos. Se tivermos em conta que a prática é o critério da verdade podemos aqui afirmar sem medo de errar que o professor ao longo da sua trajetória profissional vai errando, melhorando e aprendendo e tudo isto só é possível pela reflexão e crítica que o mesmo vai fazendo sobre a sua acção.

Ferry (1991), define formação como “um processo de desenvolvimento individual destinado a adquirir ou aperfeiçoar capacidades”.

Razão pela qual, defendemos a prática da reflexão e da crítica no processo formativo dos professores para que de facto, desenvolvam tais capacidades e implementem no exercício da sua prática.

Ainda de acordo com o autor acima citado, a formação de professores diferencia-se de outras actividades de formação em três dimensões:

Trata-se de uma formação dupla, onde se combinam a formação académica com a formação pedagógica;

A formação de professores é um tipo de formação profissional, quer dizer, forma profissionais, o que nem sempre se assume como característica da docência;

A formação de professores é uma formação de formadores, o que influencia o necessário isomorfismo que deve existir entre a formação de professores e a sua prática profissional.

Medina e Dominguez (1989) consideram a formação de professores como a preparação e emancipação profissional do docente para realizar crítica, reflexiva e

eficazmente um estilo de ensino que promova uma aprendizagem significativa dos alunos e consiga um pensamento-acção inovador, trabalhando em equipa com os colegas para desenvolver um projeto educativo comum. Do ponto vista desses autores, a formação de professores deve procurar desenvolver nos docentes um estilo de ensino próprio e assumido reflectidamente, de modo a produzir nos alunos uma aprendizagem significativa.

Em nosso contexto, muitas são as vezes que pronunciamos os termos formação reflexiva, mas na verdade pouco observamos em sala de aulas este fenómeno ou mesmo seus resultados. Infelizmente ainda há muitos cenários onde assistimos o professor transmissor e o aluno receptor.

No contexto actual, em que a escola já não constitui o único espaço de acesso à informação, o conhecimento científico e tecnológico está em constante mudança, e que as características (particularidades) dos alunos que a frequentam é bastante heterogênea, há toda a necessidade de se preparar os jovens para as constantes e rápidas mudanças que se operam na sociedade, através do desenvolvimento da sua autonomia (Fernandes, 2005). A premissa para que se conjuguem estes esforços é a preparação dos professores, no sentido de orientarem o ensino numa perspectiva construtivista, lançando o germen da autonomia e da aprendizagem por descoberta.

Ser professor neste enquadramento exige um conjunto de competências que permitam encarar a incerteza como um estímulo para crescer e não como um constrangimento desmobilizador. Assumindo uma atitude de questionamento contínuo perante as suas práticas.

Paiva, Barbosa & Fernandes (2010), para formar professores competentes não faz sentido proporcionar-lhes estratégias de adaptação à realidade, pois não é possível nos adaptarmos a algo que não é estável.

É preciso que o futuro professor saiba contextualizar a sua acção, assumindo escolhas bem fundamentadas com a intenção de conduzir os seus alunos à aprendizagem da ciência que ensina, tendo consciência do papel da disciplina que ensina dentro do corpo de disciplinas que constituem o currículo. Só desta forma é que teremos uma geração de professores capazes de assumir uma postura crítica e reflexiva perante o ensino, professores capazes de inovar, de colocar todo o seu saber à disposição da aprendizagem dos seus alunos, adaptando a sua actuação às particularidades individuais e coletivas dos mesmos.

Qualquer reforma do sistema de ensino deve sempre privilegiar a formação de professores capazes de, como profissionais, materializar a política educativa do estado, assegurando a melhoria da qualidade de ensino (Cardoso, 2010).

Angola está neste momento a experimentar a segunda Reforma no Sistema Educativo, sendo assim é imprescindível o empenho e dedicação dos profissionais de ensino e dos gestores da educação, no sentido de promover uma aprendizagem significativa nos alunos, razão pela qual se deve apostar na formação de professores capazes de adequar a sua acção à realidade contextual em que actuam, deixando de ser transmissores de conteúdos, de livros já escritos, mas sim estimulando capacidades em seus alunos como a análise, a reflexão e a crítica, habilitando-os para os desafios do mundo contemporâneo.

2.3. O MÉTODO DE ENSINO POR DESCOBERTA EM HISTÓRIA E O DESENVOLVIMENTO DA CAPACIDADE CRÍTICO-REFLEXIVA

No contexto educacional actual o ensino deve privilegiar a aprendizagem significativa, o professor deve colocar a disposição dos alunos um conjunto de aspectos e critérios que os levem a aprender descobrindo, desta forma os alunos desenvolvem também a reflexividade e a criticidade. Segundo o Psicólogo Jean Piaget (1974), a aprendizagem não é um processo passivo. Pois, não nascemos sabendo as coisas e não aprendemos nos impregnando do mundo.

Mais sim, construímos activamente os nossos conhecimentos em nossas interacções com pessoas e objectos de acordo com as nossas possibilidades e interesses” (Freire, 1996). Esta ideia nos remete a reiterar que o professor deve disponibilizar condições para que os alunos aprendam por si próprios, porém o professor deve continuar a ensinar, mas de forma orientadora e mediadora mostrando os passos para que os alunos resolvam os problemas e não apresentando as soluções. Na didáctica renovada que temos vindo a defender, o professor deve gradualmente abandonar a sua posição de único detentor do saber de transmissor de conhecimentos, para o se tornar um animador de situações de aprendizagem (Proença (1989).

De acordo com as nossas experiências enquanto professores em geral e dos cursos de formação de professores de História em, particular temos vindo a observar os constrangimentos que a utilização generalizada dos métodos expositivos têm causado. Os professores de História lecionam uma história como verdade acabada, despida da possibilidade de reflexão, questionamento sobre os

temas em abordagem, o que na visão de Barca (2003), Proença (1989), retira a verdadeira função da História como ciência e suas implicações na vida de quem a aprende.

Esta perspectiva pressupõe a utilização de novos métodos de ensino, porque não é possível existir uma verdadeira evolução pedagógica se os métodos didáticos permaneceram como sempre tem sido. Enquanto professores para podermos desenvolver capacidades nos alunos devemos optar pela utilização de métodos activos, que defendem e exigem que o aluno seja entendido como o centro de acção didáctica, que de acordo com Carretero (1991), contribuem para a construção, progressiva e durável de conceitos gerais e de atitudes próprias da inteligência activa.

Na nossa época cada vez se acentua mais a promoção de meios impessoais de informação: os mass media o documento escrito, o livro. Nesta circunstâncias deparamos com uma multiplicidade de centro de informação e como já sublinhamos, o professor deixou de ser único elemento de informação para se tornar naquele que organiza a informação e facilita a recepção e utilização desta pelo alunos. Segundo esta visão, o professor deve limitar exposição oral, promovendo a aprendizagem através de livros, textos, documentos, gravuras, filmes e outros materiais e estas particularidades é que de facto interessam em contexto actual no ensino da História.

A procura de informações pelos alunos em textos ou outras matérias, e o subsequente tratamento dessas informações contribuem o desenvolvimento da inteligência activa. Devendo o professor apenas expor quando necessita de fazer a introdução a um tema ou para fornecer informações suplementares. Mais do que

transmitir o conhecimentos, é importante ensinar o aluno a pensar, a aprender a aprender e , como tal a construir o seu próprio saber. O professor ao proceder desta maneira demonstra conhecimento sobre a utilidade dos métodos por descoberta.

Em história o ensino pela descoberta só pode realizar-se a partir da iniciação do aluno no método de pesquisa histórica, isto é pela promoção do pensamento histórico (Schmidt & Cainelli, 2004). Este método que contribui para a formação integral do aluno pelo desenvolvimento de diversas capacidades (análise, reflexão, crítica, síntese), não só do domínio intelectual como moral, com vantajosas influências a nível da sua formação pessoal e social, pode encontrar algumas dificuldades de aplicação. Para analisar convenientemente as fontes históricas é necessário um vasto equipamento intelectual. Para poder analisar e interpretar as fontes que utiliza, o historiador precisa de um amplo e diversificado campo de conhecimentos do domínio histórico, não só em relação ao período que estuda como a outros períodos, e ainda do domínio de outras ciências de que aplica alguns contributos. Só mediante este fundamentos teóricos é possível analisar as fontes formular hipóteses, e com perspicácia e imaginação, preencher as lacunas para, por fim, elaborar a síntese do que pretende demonstrar.

Razão pela qual propomos enfatizamos o recurso a estes procedimentos na formação de professores de História, onde o currículo é essencialmente e especificamente desenvolvido e formatado para a especialidade do ensino da História com um conjunto de disciplinas ligadas a componente didáctico-pedagógica e outras voltadas para a vertente da ciência histórica como tal.

Não obstante as razões acima apresentadas, podemos ensinar história com utilizando o método por descoberta aos alunos dos primeiros, com menos exigência que podemos esperar dos alunos dos anos mais avançados, e muito menos que os historiadores profissionais.

Trata-se de levar o aluno a descobrir os conhecimentos por si próprio. É importante referir que a compreensão e contextualização dos fenómenos é um aspecto de particular importância neste contexto de ensino e deve ser exigido. O grau de exigência conceptual deve acompanhar a progressão na aprendizagem, pois é um fundamento a reflexividade e ao questionamento, aspectos que contribuem para o desenvolvimento de um pensamento crítico e reflexivo.

É importante mencionar que ao procedermos com o método por descoberta no ensino da História o documento escrito apresenta-se como o principal material a utilizar, assim é conveniente e de extrema importância o contexto envolvente ou seja por o aluno em contacto com todas as fontes muito especialmente com os testemunhos existentes no meio em que a escola se insere atitude que contribui vincular a teoria com a prática, a educação para a cidadania e o respeito e carinho pelo património cultural.

Deve o professor saber que devido a vastidão de conteúdos programáticos em História ao proceder com o método por descoberta poderá não cumprir na integra com a planificação previamente estabelecida, pois que a utilização deste método requer tempo para a sua efectividade.

Tal como sugere, Proença (1989), a descoberta guiada em que o aluno é orientado e acompanhado durante o trabalho na organização e selecção das fontes e através de questionários bem colaborado. Embora enfatizamos aqui a

necessidade da utilização do método por descoberta no ensino da História como forma de desenvolver o auto-didactismo, a reflexividade, a criticidade premissas para o desenvolvimento do pensamento crítico e reflexivo aspecto que constituem uma necessidade a formação dos estudantes que contituem o nosso objecto de estudo, propomos que não seja único método adoptar no ensino da história.

Muitas outras técnicas de ensino podem ser utilizadas com vantagens, mais importa realçar que, em qualquer método ou técnicas utilizados , o professor parte sempre do principio que o aluno deve ser chamado a participar activamente na construção do saber, neste ponto, devemos observar o que foi escrito por Libâneo (1994):

“O professor não apenas transmite uma informação ou faz perguntas, mas também ouve os alunos. Deve dar-lhes atenção e cuidar para que aprendam a expressar-se, a expor opiniões e dar respostas. O trabalho docente nunca é unidirecional. As respostas e opiniões mostram como eles estão reagindo à atuação do professor, às dificuldades que encontram na assimilação dos conhecimentos. Servem, também, para diagnosticar as causas que dão origem a essas dificuldades.” (1994, p.250)

Nesta perspectiva Freitas, Solé e Pereira (2010), referem que no ensino da História, quer seja a partir de fontes históricas quer de outros matérias, o aluno deve sempre descobrir os conhecimentos, embora nessa tarefa possa ser auxiliado e orientado pelo professor. Só deste modo se promovera no aluno o pensamento histórico, e outras competências como a crítica e a reflexão.

Não pretendemos, deste modo, abolir a transmissão dos conteúdos programáticos nem as referências cronológicas. Aliás, o ensino a partir de

documentos históricos exige sempre localização deste no tempo e sua caracterização no aspectos das condições extra textuais de produção. De acordo com Barca (2003), deve-se abolir sim, a cronologia pela cronologia, baseada apenas nas memorização de datas e que apenas se forneceram aos alunos algumas referências cronológica importantes.

Portanto o ensino/aprendizagem da história constitui um campo privilegiado para a utilização de técnicas modernas de ensino, permitindo a utilização de métodos activos e de descoberta (Proença, 1989). Pois que permitem a construção de esquemas cognitivos, e o desenvolvimento diversas capacidades, competências e atitudes, nomeadamente as capacidades de análise e de síntese, o sentido crítico, técnicas de pesquisa e classificação de documentos, atitudes de reflexão e pesquisa além dos aspectos relacionados com o desenvolvimento do sentido estético e do respeito pelo património histórico - cultural.

2.4. O Desenvolvimento de Capacidades no Ensino da História para a Formação Integral.

A formação integral do individuo deve sempre estar relacionada com o desenvolvimento de capacidades e habilidades, com vista ao desenvolvimento de competências necessárias a vida prática.

Ao nos referirmos a esta questão de desenvolver capacidades e competências com o ensino, é importante mencionar que o objectivo da pedagogia no contexto actual está em constante análise, pois que no modelo tradicional o professor era visto como o centro do saber, o detentor do conhecimento ou seja a autoridade que transmite conhecimento, impondo deste modo a sua figura perante seus

alunos.

Actualmente estes paradigmas estão a ser vistos como arcaicos devido as novas perspectivas da pedagogia e que na visão de Proença, (1989) o ensino não deve se centrar na aquisição do saber fechado e constituído, mas no desenvolvimento de capacidades que preparam o individuo para a inserção social.

Com isto pode-se encerrar o ensino não como uma mera transmissão de conhecimentos, mas sim como a aquisição de capacidades adquiridas através da reflexão, da criticidade, da análise, da comparação, da refutação e aceitação ou não dos fenómenos estudados, através das disciplinas envolvidas.

O ensino da História também é chamado a desempenhar o seu papel na medida em que remete a indagação do desenvolvimento social, pode e deve contribuir para o desenvolvimento de capacidades e habilidades nos alunos, preparando-os para inserção na sociedade, transformando-os deste modo em cidadãos livres, autónomos, conscientes das suas funções sociais e responsabilidades por formas a conseguirem uma integração efectiva na sociedade.

Necessariamente a História tem um carácter formativo, na medida em que, pelo seu foco de estudo ela explica de forma complexa as razões e os fundamentos da existência humana, através do processo de hominização até a contemporaneidade, premissa necessária a compreensão dos factos, sobre toda a envolvência do homem enquanto ser social. Só através deste conhecimento, o homem poderá compreender aspectos como a aquisição de valores, as formas de organização social e política, as revoluções mundiais, enfim todos os aspectos sociais de forma geral que devem sempre ser percebidos através da problematização sucedida de debates, discussões, intercâmbio de ideias e

essencialmente baseados na reflexão e criticidade, somente desta forma pode-se criar capacidades como a comunicação, espírito de observação, análise de situações, imaginação, sensibilidade e o próprio senso crítico em quem aprende.

De acordo com Roldão (1987, p.47), o papel da história como disciplina curricular pode contribuir para o desenvolvimento de capacidades se for orientado em três etapas sucessivas a saber:

- Quando aprendemos factos históricos ocorridos com motivação, temos a oportunidade de ampliar e diversificar as referências necessárias a socialização e começamos a plasmar nossa identidade pessoal e os sentimentos de pertença iaspectos imprescindíveis ao desenvolvimento pessoal, premissas essenciais a formação de valores;
- Ao aprendermos conhecimentos mais detalhados e complexos sobre as ocorrências, descobrimos contrastes, confrontamos situações, compreendemos e questionamos experiências, dificuldades, esforços de vivencias de pessoas de outras épocas, enriquecemos o nosso campo de conhecimento, adquirimos experiência e hábitos de leitura, gosto pela descoberta e pelo saber e desenvolvemos a argumentação, a apreciação e a valorização.
- Num terceiro momento já mais avançado o ensino da História, salienta a sua parte formativa numa perspectiva mais complexa, onde para além do que foi acima mencionado permite o desenvolvimento de uma postura reflexiva e crítica, a apropriação de procedimentos científicos baseados na análise, a identificação de valores pessoais, melhor compreensão dos fenómenos sociais.

E no seguimento destes aspectos podemos afirmar que assim o individuo poderá estar capacitado para à tomada de decisões, à resolução de problemas, e à prática da cidadania.

2.4.1. O Conhecimento da História e a Formação Social

Actualmente função social da história encontra divergências da anterior onde a história era vista apenas como ciência do passado, das guerras e das tradições seculares, embora alguns traços desta história tradicional ainda possam ser percebidos na sociedade actual.

A História deve ser encarrada e percebida como Disciplina/ciência realizada pelos homens, é ela que representa a transformação humana (Proença, 1989). É necessária a consciência de que todos são sujeitos históricos, e por meio da história o sujeito compreende as condições sociais em que vive.

É importante realçar que se quisermos cidadãos conscientes e aptos a construir dentro do seu contexto uma visão de sociedade mais activa e agentes importantes dentro do contexto social conhecendo a realidade e tendo consciência de seus actos no sentido da transformação social. Assim sendo enquanto professores devemos refletir sobre os argumentos de Oliveira (2007), ao referir que:

“O entendimento de todos os esforços possíveis devam ser analisados para que o aluno seja o maior beneficiado com o ensino histórico-crítico na construção de sua cidadania. Mas deve caber ao professor e a escola a escolha mais pertinente diante da grande diversidade de conteúdos que se apresentam pois estes não devem ser considerados fixos. Professor e escola devem ter o domínio para

recriá-lo de acordo com a realidade e a caminhada de seus alunos.” (2007, p.5)

Desta maneira o ensino da disciplina de História deve ser reconstruído com uma postura mais construtiva e voltada ao entendimento dos fenômenos sociais, por parte não só dos alunos, também dos professores e desta feita devem ser evidados esforços para a concretização de um ensino histórico - crítico, evidenciando uma postura metodológica activa, interativa e actuante diante dos acontecimentos históricos, pondo de parte este aspecto muito contestado por Ribeiro e Marques (2001) que referem que o Ensino de História está de encontro à proposta evolucionista que se propõe a ser didaticamente plausível ao ensino. Desta forma ele é levado à mecanização e memorização de fatos históricos e sem que haja uma fundamentação do tempo e espaço.

O ensino de História deve, pois, tornar os alunos pessoas capazes de discernir de forma concreta o conhecimento, desenvolvendo deste modo uma postura crítica e reflexiva da realidade.

É por meio da história que a sociedade adquire capacidades de entender a si mesma, ela nos apresenta um campo de possibilidades e não de certezas, assim a História busca compreender as transformações pelas quais passaram as sociedades humanas, suas mudanças e permanências. Para tal faz recurso a dimensão temporal, ou seja, a história é o estudo das ações humanas no tempo (Proença, 1989).

Assim podemos referir que o ensino da história é uma premissa para que os individuos possam conquistar sua autonomia crítico reflexiva, aspect este que lhes permitirá participar activamente na vida social onde estiver envolvido e

desenvolver projectos face as diferenciação da realidade social, não que as demais disciplinas do currículo escolar não exerçam também papel importantíssimo, ocorre que é por meio do ensino de história que o aluno conhece os percursos e mecanismos que construíram as relações sociais e o mundo tal qual o conhecemos hoje, ou seja, a disciplina de história sozinha não forma cidadãos críticos porém ela é determinante na construção da leitura de mundo deste aluno.

Assim para Schmidt e Cainelli (2009):

“O professor de história ajuda o aluno a adquirir as ferramentas de trabalho necessárias para aprender a pensar historicamente, o saber-fazer, o saber-fazer-bem, lançando os germes do histórico. Ele é responsável por ensinar ao aluno como captar e valorizar a diversidade das fontes e dos pontos de vistas históricos, levando-o a reconstruir, por adução, o percurso da narrativa histórica.” (2009, P. 34)

Devemos conhecer e compreender que a história esta intrinsecamente ligada a existência humana, pois que ela acompanha as sociedades desde os seus primórdios, tudo que os humanos fazem é registado pela história, o professor de história antes de tudo deve conceber esta visão e olhar a história que ensina como uma disciplina que leva os alunos ao conhecimento da sociedade e suas implicações, só assim poderá ensinar de forma a promover actitudes crítico reflexivas, pois que o reconhecimento do verdadeiro papel da história como ciência geradora de desenvolvimento social que permite conhecer o passado, agir em função do presente, buscando orientação para o futuro e deste modo estará contribuindo não só para a formação crítica de seu aluno mas para o processo de humanização deste.

O passado nos fornece elementos para compreendermos o presente, pois a história não é uma ciência ou disciplina que visa estudar somente o passado morto e imutável, ao contrário, história é vida, é movimento, é transformação e sua atuação seria comum à todas as épocas e pessoas, a história é fruto da ação humana através dos tempos, onde existir o homem existe a História.

Estudar história não é achar respostas é antes aprender a fazer pergunta, é através dela que os homens compreendem a vida em sociedade e o seu papel social nesta sociedade (Barca, 2007). A história é inerente ao ser humano, pois ele não só a constrói como também é construído por ela, por meio dela compreende melhor o meio em que vive.

Ao estudar o homem, a História privilegia a dimensão temporal da existência humana (Proença, 1989). Quando percebemos nosso passado histórico, temos condições de agir sob a realidade, assim, a história é uma necessidade humana e social, ela nos ensina, dentre outros aspectos, à conviver com as diferenças, com as múltiplas culturas.

Sendo a história movimento e dinamismo, pois está em permanente construção, ela possibilita a interação com o outro, o que por sua vez, contribui para a mudança e transformação do ser humano (Cabrin, 2004). A história é interpretada conforme a óptica e os valores de cada época, sendo continuamente reescrita, uma vez que as informações ou conhecimento que chegam até nós não devem ser considerados verdades absolutas, mas sim devem ser filtrados pelo senso crítico histórico.

Neste sentido, é necessário que o professor/historiador mantenha com o passado uma relação activa, ou seja, sirva-se de suas lições para melhor compreender a

sociedade (Barca, 2003). Assim sendo o professor poderá motivar/incentivar seus alunos a pensarem criticamente, não só sobre o meio social onde estão inserido mas acerca do seu próprio existir.

2.5. Importância da Aula de História como Espaço de Formação da Consciência Histórica

De uma forma geral todas as aulas deveriam de acordo com as suas características se converter em espaços de socialização, onde a aprendizagem dos alunos passaria a ser o resultado da interação entre alunos/alunos, professor/aluno e a reflexão que estes intervenientes do processo de ensino e aprendizagem fazem sobre os conteúdos programados em função dos métodos previamente selecionados com vista ao cumprimento das finalidades estabelecidas.

Como afirma Proença (1998, p. 56), “ainda são muitos os profissionais de ensino que em sua prática lectiva, convertem as aulas em espaços monótonos onde se estabelece um monólogo.” Este aspecto se desenvolve e se verifica graças as metodologias que os mesmos selecionam para desenvolver suas aulas, transformando os seus alunos em receptores passivos, deixando de lado a interação e todo um processo de socialização que deveria ser desenvolvido em sala de aulas. Mas a par disto alguns professores apoiados nos pressupostos da pedagogia moderna, transformam as salas de aulas em espaço interativos, onde se desenvolve aspectos como a reflexão, o questionamento, das temáticas em abordagem.

As discussões sobre o ensino desenvolvidas nas últimas décadas, apoiadas em conceitos como cultura escolar e cultura da escola (Forquim, 1993), transposição didática (Chevallard, 1991) e mediação didática (Lopes, 1999), têm recolocado em questão o próprio conceito de aula. Por força de tradição, é muito mais frequente relacionar o ensino ao espaço da *sala* de aula, propondo-se como estratégias ou como recursos a realização, por exemplo, de entrevistas, estudos de campo ou estudos do meio, que permitiriam ao aluno se apropriar do conhecimento de forma activa e articulada com o mundo natural e social.

A expressão “aula como espaço de conhecimento”, usada por alguns autores como Penin (1994), amplia a possibilidade de se compreender outras dimensões do ensinar e aprender e recoloca a discussão, não apenas em termos das estratégias de ensino, mas da própria natureza dos papéis que alunos e professores têm na elaboração do conhecimento. Do ponto de vista do ensino de história, defende-se a ideia da aula como “o momento em que, ciente do conhecimento que possui, o professor pode oferecer ao aluno a apropriação do conhecimento histórico existente, através de um esforço e de uma actividade que edificou este conhecimento” (Schmidt, 1998, p. 57).

Ainda assim, consideramos que em contexto actual a compreensão dos factos históricos deve levar o individuo a reflexão e a crítica dos mesmos, pois que na visão de Ribeiro e Marques (2001):

“A história contada pura e simplesmente como uma sequência cronológica afasta seu estudo da verdadeira compreensão dos fatos ocorridos, representa, na

verdade, uma simplificação dos acontecimentos, sem analisar causa e efeito. Enquanto facilita a exposição esquemática do conteúdo, torna o ensino mecânico e superficial nas escolas.” (2001, p. 19).

Por isso é indispensável que os professores de História, antes de ensinarem os conteúdos específicos ensinem de facto os alunos a refletir, a questionar sobre o que aprendem para que possam analisar as causas e os efeitos das questões sociais ou dos acontecimentos históricos com intuito de dar mais significado a sua própria aprendizagem.

Barca (2003), Schmidt e Cainelli (2004), apoiam a desconstrução de um ensino da história mecanizado e meramente expositivo, pois na visão destas autoras, retira o valor real da História como disciplina curricular e impulsionadora de capacidades promotoras de análise, reflexão, crítica e que também contribui para a formação de valores, que auxiliam os indivíduos no processo de socialização.

Por outro lado esses elementos também constituem referências valiosas para se reconceitualizar a aula de história, como espaço de compartilhamento de experiências individuais e coletivas, de relação dos sujeitos com os diferentes saberes envolvidos na produção do saber histórico. Dessa forma, amplia-se o entendimento da aula de história, abrindo novas perspectivas para o debate no campo da Didática da História.

Para Rüsen (1987), um dos princípios constitutivos da Didática da História é o de ordem teórica, ou seja, diz respeito às orientações e discussões sobre as condições, finalidades e objetivos do ensino de história e envolve questões como

“para que serve ensinar a história?”, “por que trabalhar história na escola?” e “que significado tem a história para alunos e professores?”.

A resposta a estas indagações pode ser encontrada em vertentes historiográficas que entendem a história como o estudo da experiência humana no tempo (Fonseca, 2006). Essa concepção permite entender que a história estuda a vida de todos os homens e mulheres, com a preocupação de recuperar o sentido de experiências individuais e coletivas. Este pode ser um dos principais critérios para a seleção de conteúdos e sua organização em temas a serem ensinados com o objectivo de contribuir para a formação de consciências individuais e coletivas numa perspectiva desenvolvedora de capacidades crítica e reflexiva.

Segundo Freire (1970), para a formação da consciência crítica é necessário que a injustiça se torne um percebido claro para a consciência, possibilitando aos sujeitos inserirem-se no processo histórico e fazendo com que eles se inscrevam na busca de sua afirmação. Saliendo deste modo o princípio da cidadania, da liberdade de expressão aspectos estes que levam os indivíduos a participação activa em seu contexto histórico revestidos de uma postura analítica, reflexiva e crítica, face os problemas sociais.

Freire (1970), afirma também que:

“a consciência crítica possibilita a inscrição dos sujeitos na realidade para melhor conhecê-la e transformá-la, formando-o para enfrentar, ouvir e desvelar o mundo, procurando o encontro com o outro, estabelecendo um diálogo do qual resulta o saber: “os homens, desafiados pela dramaticidade da hora actual, se propõem a si

mesmos como problema. Descubrem que sabem pouco de si (...) e se fazem problema eles mesmos. Indagam. Respondem, e suas respostas os levam a novas perguntas” (1970, p. 29).

Na esteira desses autores, pode-se afirmar que assumir o primeiro princípio da Didática da História torna necessário que professores e alunos busquem a renovação dos conteúdos, a construção de problematizações históricas, a apreensão de várias histórias lidas a partir de distintos sujeitos históricos, das histórias silenciadas, histórias que não tiveram acesso à História. Assim e de acordo com Ribeiro e Marques (2001), busca-se recuperar a vivência pessoal e colectiva de alunos e professores e vê-los como participantes da realidade histórica. Que por sua vez deve ser analisada e retrabalhada, com o objectivo de convertê-la em conhecimento histórico, em autoconhecimento, uma vez que, desta maneira, os sujeitos podem inserir-se a partir de um pertencimento, numa ordem de vivências múltiplas e contrapostas na unidade e diversidade do real.

O primeiro princípio de ordem teórica e referido às condições, finalidades e objectivos do ensino de história deve ser entendido na relação com o segundo princípio da Didática da História que, segundo Rüsen (1987), é mais prático e refere-se aos métodos e actividades de ensino da história em sala de aula.

Tomando como referência esses princípios da Didática da História, pode-se desenvolver actividades com fontes históricas, enfatizando a exploração dos documentos em estado de arquivo familiar. Tais documentos, como afirma Germinari (2001), são pertinentes à vida das pessoas comuns e podem ser encontrados no interior das mais diversas residências, arquivados em gavetas,

caixas de papelão, esquecidas temporariamente em cima de armários, constituindo elementos importantes para o diálogo com as suas experiências do passado.

segundo Rüsen (1992):

“estes aspectos constituem pré-requisitos para a orientação em uma situação presente que demanda acção”. Isto significa que a consciência histórica funciona como um “modo específico de orientação” nas situações reais da vida presente, tendo como função específica ajudar-nos a compreender a realidade passada para compreender a realidade presente.” (1992, p. 28)

Desse ponto de vista, se considerarmos a aula de história, com os exemplos e pressupostos acima referidos, o professor em sala de aulas de facto pode contribuir para o desenvolvimento da consciência histórica dos alunos ao mesmo tempo que eles constroem o seu próprio conhecimento histórico, Pois as possibilidades que um ensino da História, baseado na problematização das questões em sala de aulas desperta a atenção dos alunos, impulsionando-os a aprendizagem e ao questionamento de dúvidas, gerando debates e consequentemente o desenvolvimento de capacidades intelectuais como a análise, acrítica, a reflexão características muito importantes a aprendizagem significativa e a formação de profissionais reflexivos.

Assim, para Rüsen (1992; 2001), a consciência histórica relaciona “ser” (identidade) e “dever” (acção) em uma narrativa significativa que toma os acontecimentos do passado com o objectivo de dar identidade aos sujeitos a partir de suas experiências individuais e coletivas e de tornar inteligível o seu

presente, conferindo uma expectativa futura a essa actividade actual. Portanto, é tarefa do ensino da história ajudar os sujeitos a formar a sua consciência histórica, pois esta tem uma “função prática” de dar identidade aos sujeitos e fornecer à realidade em que eles vivem uma dimensão temporal, uma orientação que pode guiar a acção, intencionalmente, por meio da mediação da memória histórica, que facilitará a percepção do presente e a projecção do futuro quanto a compreensão da realidade histórica.

2.6. Ensinar História tendo como Ponto de Partida o Contexto do Aluno

Partir da realidade do aluno para ensinar História significa tomar o quotidiano dos alunos como um ponto de partida ou primeira referência. O professor pode utilizar varias estratégias para aproveitar a realidade do aluno para a partir dela problematizar as questões sociais? Proença (1989), salienta que para tal o professor deve primeiro conhecer o universo sociocultural específico dos seus alunos, seus valores, seu modo de falar, sua visão de mundo. Assim sendo “Partir do quotidiano dos alunos e do professor significa trabalhar conteúdos que dizem respeito à sua vida pública e privada, individual e coletiva” (Schmidt e Cainelli, 2004, P. 53).

Para tal, é necessário dialogar, perguntar aos alunos o que eles pensam sobre a disciplina de História, apresentar e discutir os objectivos ou seja as finalidades desta disciplina para a formação integral destes alunos e, em seguida, considerar suas respostas como ponto de partida para novas perguntas. Podemos mesmo

referir que os melhores resultados no processo de ensino e aprendizagem são obtidos por professores, que em sala de aulas procedem didacticamente utilizando, estratégias que promotoras de interação onde impera o diálogo, a discussão em volta das temáticas em abordagem em detrimento daquele que simplesmente “passa a matéria” como se apresentasse um monólogo diante de uma plateia silenciosa e apática.

A nossa análise em torno desta questão nos leva a referir que os alunos aprendem melhor quando em situações de aprendizagem são levados a pensar, a refletir, a interrogar, a comparar, a analisar e a sintetizar.

Nesta perspectiva e enquanto professores de História, podemos buscar exemplos onde o professor resolve levar os alunos a um museu, por exemplo, pode começar a actividade bem antes da visita, levantando em classe e anotando em um local para que todos vejam (pode ser em uma cartolina, ou na lousa...) as ideias dos alunos sobre “museu”. Se ele fizer uma tabela com 3 colunas, pode intitular a primeira com “o que sabemos sobre museu” e as outras duas com “o que vimos no museu” e “o que descobrimos com a visita ao museu”, respectivamente, para serem preenchidas após a visita. Dessa maneira, estará partindo do que os alunos sabem (valorizando com isso seu conhecimento prévio sobre o assunto) para, em seguida, ampliar seu repertório, levando em consideração o que eles puderam observar e, finalmente, o que descobriram de significativo depois da experiência. Nessa etapa do trabalho, portanto, é muito importante prestar atenção ao que eles têm a dizer. E, depois de ouvir os alunos, qual o passo seguinte? É ajudá-los a reconhecer que cada um deles também tem

uma história e que esta história está relacionada com a de outras pessoas: a sua, a de seus pais, a de sua família, de sua comunidade, cidade, estado, país e mundo.

Continuando com o exemplo da visita ao museu, o âmbito da actividade pode ser ampliado com o professor pedindo aos alunos que busquem com familiares objectos que guardam há muitos anos. Nesse contexto, eles podem investigar os motivos que levaram as pessoas a guardar aqueles objetos e as memórias que suscitam em sua família.

O professor pode incentivar cada aluno a escolher um objeto para guardar com o objectivo de ter, no futuro, algo que o lembre de uma época de sua vida e que o ajude a contar (para amigos, familiares, seus próprios filhos) parte de sua história (um brinquedo preferido, um presente de alguém muito querido). Nesse trabalho simples, entre outros ganhos pedagógicos, o professor mostra que valoriza o patrimônio sociocultural do educando. Barca (2004), refere que de entre outras formas de ensinar a disciplina de História podemos enfatizar que a historicidade de um individuo é produzida durante sua vivência e é determinada pelas pretensões de cada individuo atribuí a si próprio.

Ao serem capazes de reconhecer que eles próprios têm uma história, os alunos estão prontos para, com o auxílio do professor, desvendar as relações entre a sua realidade e o patrimônio cultural da humanidade (Pinsky e Pinsky, 2003). Para isso, o professor deve trabalhar simultaneamente com esses dois universos culturais.

Dessa forma, estará ajudando os alunos a organizar repertórios culturais que possibilitam a compreensão do tempo e do espaço nos quais estão inseridos, aprendendo, por exemplo, a interpretar cada história individual como resultado de um passado, o que requer compreender os hábitos, a cultura, os valores, as tradições, a tecnologia de uma época, e também entender como as pessoas que a viveram agiram em função desse contexto. O aluno, então, será capaz tanto de estabelecer uma identidade com as pessoas no passado, percebendo, em sua humanidade, em que ele e elas podem ser semelhantes, quanto perceber suas diferenças, aprendendo a detectar, no estudo comparativo entre passado e presente, a ocorrência de mudanças.

2.6.1. Atividades promotoras de Crítica e Reflexão no Ensino da História

Alguns estudos de autores como Fartura (2007) demonstram que as atividades promotoras de pensamento crítico, desenvolvidas segundo a taxonomia de Ennis, permitiram desenvolver o pensamento crítico dos alunos, assim as estratégias que promovem o desenvolvimento do pensamento crítico, podem se revelar como estratégia eficazes a utilizar com os alunos em contexto de sala de aula.

Destas estratégias podemos enaltecer as que se revelam específicas ao ensino e aprendizagem da disciplina de História, deste modo o Confronto entre os conteúdos de história e a realidade histórica do contexto, constitui em nossa perspectiva uma estratégia que pode ser eficaz para que em sala de aulas os professores de história, consigam através do ensino desta disciplina, promover e

desenvolver nos alunos uma educação não somente histórica mas também baseada em valores e que ainda permite a estes o desenvolvimento de capacidades desencadeadoras do pensamento crítico e reflexivo da realidade histórica, assim de forma muito resumida trazemos algumas estratégias que em nossa perspectiva e apoiados por alguns autores como: (Proença, 1989; Schmidt, & Cainelli, 2004, Barca, 2004, 2007), podem ajudar a desenvolver principalmente a criticidade e a reflexividade nas aulas de História, tornando o ensino desta disciplina mais interativo levando os alunos a uma compreensão estável e duradoura, aspecto este que faz com que os alunos desenvolvam aprendizagens significativas.

- Confronto de conteúdos com a realidade histórica;
- Vinculação da teoria com a prática;
- Teorização da prática;
- Identificação de fontes históricas;
- Problematização das questões sociais;
- Importância dos conceitos de tempo e de espaço;
- Questionamento dos acontecimentos e não de datas e nomes.

As estratégias didáticas acima apresentadas permitem ao professor proceder metodologicamente de forma mais atuante e eficaz sem descorar do estabelecido pelo currículo pré-definido da disciplina de história, seguindo as sugestões metodológicas específicas para o ensino da mesma, importa salientar também que deve o professor enaltecer sempre os aspectos educativos, como forma de promover o desenvolvimento de valores nos alunos que também constitui uma premissa necessária ao pensador crítico, se considerarmos algumas

qualidades que Chaffee (2011), aponta como sendo fundamentais ao pensador crítico a saber: Tornar-se um pensador crítico independente, informado e de mente aberta; - Aprender a analisar e discutir ideias complexas e controversas, de forma organizada; - Solucionar problemas de forma bem-sucedida e eficaz.

É importante referir também que o aluno traz uma base ética da família, mas cabe também a escola ajudar a construir sua educação. E o ensino da História deve promover aspectos valorativos como: a igualdade, o amor ao próximo, a solidariedade, a aceitação cultural, a justiça, a tolerância, o próprio pensamento crítico, a reflexão, através dos seus conteúdos e não a intolerância, a injustiça, a vingança quando se ensina numa perspectiva meramente mecanizada onde e ressaltando Barca, (2003) o aluno é simplesmente confinado a decorar nomes de personagens, nomes de países e datas de acontecimentos.

Outra estratégia que podemos aqui referir consiste na capacidade que o professor terá diante dos seus alunos de estimulá-los a fazer, na escola, sua própria exposição de objetos, cada um deles acompanhado de um pequeno cartão explicando a sua origem. Tal como salienta Proença (1989), é possível ainda, criar coletivamente critérios de classificação dos materiais coletados a partir de orientações simples sobre catalogação de documentos. A caracterização dos objectos pode ser ampliada dependendo da faixa etária dos estudantes, sendo interessante incluir dados sobre a época em que foram produzidos e compará-los a objectos similares que existem actualmente.

Os resultados que emergem deste tipo de actividade acabam atribuindo novos significados ao conhecimento prévio dos alunos e facilitando sua percepção de

outras realidades, mais “distantes” do seu cotidiano e ainda dão a estes alunos a possibilidade de avaliar o trabalho dos seus colegas e de se auto avaliarem o que de certo modo, capacita os alunos na questão do desenvolvimento de capacidades de emitir juízos de valor através de uma postura crítica e reflexiva que constitui a principal finalidade deste estudo.

CAPÍTULO - III

OS CONHECIMENTOS PRÉVIOS ESTIMULOS AO DESENVOLVIMENTO DA REFLEXÃO E DA CRÍTICA

3.1. O que são Conhecimentos Prévios ou Organizadores Prévios

Conhecimentos prévios são conceitos pré-existentes na estrutura cognitiva do indivíduo. Assim podemos aqui citar Piaget (1973), Ausubel (1986) e mais tarde Carretero (1991), que em suas ideologias encontram convergência ao definirem estes conhecimentos como sendo conhecimentos prévios ou organizadores prévios.

Ainda de acordo com Ausubel, são informações e recursos introdutórios, que devem ser apresentados antes dos conteúdos da matriz curricular, uma vez que tem a função de servir de ponte para os novos conhecimentos ou o que ele deve saber para que realmente aprenda significativamente.

Esta ideia de Ausubel tem como finalidade, atribuir mais significado a aprendizagem dos alunos, através de um ensino mais centrado no próprio aluno, onde o professor estimule o aluno a construir o seu conhecimento, pois o autor considera que quando se ensina deve-se ter em conta a condição de quem aprende ao referir que: *“o factor isolado mais importante que influencia na aprendizagem é aquilo que o aprendiz já conhece. Descubra o que ele sabe e baseie nisso os seus ensinamentos.”* (1980, p.137)

Na aprendizagem de conceitos, em concordância com a teoria de aprendizagem significativa de Ausubel, o conhecimento prévio é o principal pressuposto da aprendizagem significativa, pois é mais fácil aprender, partindo do conhecido ao desconhecido, ou seja, o aluno apreende os novos conhecimentos a partir dos seus conhecimentos prévios, relacionando-os.

No universo da educação, a aprendizagem dos conceitos prévios tem correspondência com os princípios e os critérios presentes na teoria de aprendizagem construtivista. Ausubel defendeu e desenvolveu estudos no âmbito da aprendizagem significativa dando ênfase aos conceitos prévios e à sua fulcral importância na aprendizagem. Este conceito assume particular interesse para os professores, na medida que Ausubel se centra na aprendizagem em contexto educativo.

A Teoria Sociointeracionista de Piaget, defende a importância da interação do sujeito com o meio, numa postura não só activa (que age sobre a realidade), mas activa e interativa. É nessa interação que em sala de aulas o professor deve explorar este clima de socialização para medir o nível de conhecimento que os alunos possuem sobre os temas em abordagem. Ausubel (1980), refere que:

"A principal função do organizador prévio ou conhecimento prévio está em preencher o hiato entre aquilo que o aprendiz já conhece e o que precisa conhecer antes de poder aprender significativamente a tarefa com que se defronta."(1980, p. 144).

Esta construção pessoal não se faz do zero, os alunos não são uma tábua rasa como afirma Comenius, pois que já possuem e trazem um conjunto de saberes que servem de âncora para outros conhecimentos.

Para corroborar com estas ideias trazemos Reis (1995) ao referir que:

" os alunos são o resultado duma vivência quotidiana, influenciada por diversas fontes, contextos, experiências e percepções do mundo que os rodeia e que por sua vez são adquiridas de forma espontânea, ainda que situadas e condicionadas, social e culturalmente." (1995, p.43)

Por esta razão, a educação escolar ao promover o desenvolvimento cognitivo, através do desenvolvimento da atividade mental do aluno deve, também, torná-lo responsável pela sua aprendizagem que é única e irrepetível, num dado contexto ou grupo social.

Cabe ao professor desencadear nos alunos uma reflexão activa sobre os novos conceitos e sobre as possíveis relações que podem ser estabelecidas com o anteriormente aprendido.

Assim o professor deve em seu ensino tomar como premissa os conceitos prévios dos seus alunos em relação às *ideias chave* e *conceitos-chave* de cada unidade didáctica, identificando-os e categorizando-os, de modo a que no passo seguinte consiga clarificá-los, para que os alunos consigam no final integrá-los significativamente nas suas estruturas cognitivas, tal como refere, Moran (2000):

“Aprendemos melhor quando vivenciamos, experimentamos, sentimos, [...] quando estabelecemos pontes entre reflexão e a ação, entre a experiência e a conceituação, entre a teoria e a prática; quando ambas se alimentam mutuamente [...] pelo pensamento divergente, por meio da tensão, da busca.” (2000, p. 23)

Os alunos são, deste modo, entendidos como agentes activos no seu processo de aprendizagem, que a partir dos seus conhecimentos prévios constroem e reconstroem os seus significados.

Nesta conformidade ao se enfatizar a importância do aluno como centro do processo de ensino e aprendizagem na construção do conhecimento, a aula se tornará mais interativa, os alunos mais activos e a aprendizagem mais duradoura e mais significativa, assim o papel do professor e a função social da escola apresentam-se mais reais, na medida em que é estimulada a sua capacidade de

reflexão e criticidade sobre as temáticas abordadas em sala de aulas.

Podemos também referir que a utilização de métodos mais activos no ensino facilita o debate, o diálogo em sala de aulas, o que em nossa perspectiva desenvolve o raciocínio e conseqüentemente leva-os a pensar de forma refletida. Deixando de existir em sala de aulas o monólogo aspecto este que coloca o professor como centro de todo o processo de ensino e aprendizagem, restando para os alunos o papel de agentes passivos quando são eles que precisam aprender.

Se os professores possuem formação pedagógica e participam várias vezes em acções de formação contínuas, porque razão em sala de aulas não procedem conforme? Esta questão nos remete a uma reflexão e nos leva a afirmar que: ou os professores não possuem vocação para a profissão docente; ou a actuação docente periga por falta de supervisão pedagógica; ou ainda os professores não se sentem motivados para exercer a sua actividade.

Contudo é necessário que os professores reflitam em torno desta questão, com objectivo de dar mais qualidade ao ensino e mais relevância a aprendizagem dos seus alunos. Pois que em nosso contexto realizam-se colóquios, mesas redondas, workshops e palestras onde se tem enfatizado a ideia de um ensino mais actuante, mais contextualizado, menos mecanizado, que de facto proporcione competências aos alunos para a vida prática, em nosso entender estas ideias desafiadoras mas tão necessárias ao contexto educativo actual, mas que para a sua implementação requer mudanças de paradigmas em sala de aulas como afirma Proença (1989) ao enfatizar que o professor deve deixar de ser a

única estrela que brilha na sala de aulas e sim deve fazer com que os seus alunos brilhem. Esta ideia nos remete a uma reflexão sobre a pedagogia tradicional onde o professor transmite o conhecimento com predomínio aos métodos expositivos ignorando a possibilidade de participação activa dos seus alunos.

Para efetividade de um ensino centrado no desenvolvimento de competências é extremamente necessário que o professor revolcione suas práticas, revise seus métodos e procedimentos e que de facto atribua importância aos conhecimentos prévios dos seus alunos em sala de aulas, tendo estes como ponto de partida para o ensino, só assim podemos desenvolver nestes alunos a capacidade de análise, argumentação, refutação e ou aceitação aspectos que de facto promovem reflexão e de crítica premissas básicas para o desenvolvimento do pensamento autonomo e crítico, o que lhes dará a possibilidade de inserção activa e refletida em qualquer contexto social.

3.2. Influência dos Conhecimentos Prévios na Interação em Sala de Aulas.

Se partirmos da premissa que o pensamento crítico e reflexivo esta directamente relacionado com a questão da liberdade de expressão, do exercício da cidadania, do idealismo da democracia, do sentimento da mentalidade aberta, dos debates livres, podemos então referir a extrema importância dos conhecimentos prévios em sala de aulas no desenvolvimento do pensamento crítico dos alunos. Ao falarmos sobre o desenvolvimento da reflexividade e da criticidade em alunos devemos antes de tudo diferenciar os termos “pensar e refletir” de acordo com Perrenoud (2002) em alguns contextos podem parecer conceitos idênticos, pelo

que se torna necessário diferenciá-los. Tal distinção nos remete a afirmar que pensar pode significar analisar, questionar, ao passo que refletir significa analisar e questionar o que já foi pensado. Assim é de extrema importância que em sala de aulas os professores analisem os conhecimentos que seus alunos já possuem sobre as abordagens acadêmicas, por formas a estimular e a sua capacidade de reflexão e de crítica.

As estratégias de ensino orientadas sob uma perspectiva vigotskiana nos remetem como consequência à necessidade de conhecer os conhecimentos prévios dos estudantes, como podem ser definidos, como se caracterizam para que possamos perceber a forma como os mesmos participam de facto da construção de novos conceitos no contexto da sala de aula.

Vygotski (2002) através de seus estudos identificou que não é possível conceber o processo de aprendizagem dos humanos, independente da história de vida de cada um, de seu contexto social, histórico e cultural.

Este autor refere ainda que, desde o nascimento da criança o desenvolvimento e a aprendizagem caminham juntos, sendo esta última de grande importância para despertar processos internos ligados ao desenvolvimento do indivíduo e à sua relação com o ambiente social em que está inserido.

A ideia de que ensinar claramente é ensinar a partir daquilo que o aprendiz já conhece (Ausubel, 1968).

Do nosso ponto de vista e metodologicamente falando, a medida em que os alunos expõem suas ideias com relação as temáticas em abordagem demonstram

a sua capacidade de pensar, criticar, refletir, ouvir, desta forma o professor pode em sala de aulas valorizar tais aspectos e ao mesmo tempo que transforma as ideias dos alunos ou mesmo suas concepções erróneas em conhecimentos científicos, através do debate, da discussão, que através de outros métodos de ensino, também enfatiza e motiva os alunos a desenvolverem seu pensamento crítico sempre com base na reflexão dos factos. Deste modo emergem estratégias de ensino que valorizam a “negociação de significados” entre as idéias prévias e o conhecimento proposto como novo (Mortimer e Carvalho, 1996). Tais estratégias influenciaram de forma marcante a maneira como os indivíduos poderiam se relacionar com o novo conhecimento. O que na perspectiva de Laburú & Arruda (2002), esta relação com o novo conhecimento poderá ser passiva ou debatida e desta forma geradora de reflexão e crítica.

O desenvolvimento de processos internos está relacionado ao desenvolvimento das funções psicológicas superiores, ou seja, aquelas funções tipicamente humanas tais como a linguagem oral, o jogo simbólico, a leitura e a escrita, a reflexão, a consciência das ações dentre outras imprescindíveis ao processo de aprendizagem. (Vygotski, 1998). A aprendizagem no sentido apresentado acontece do nível interpsicológico - meio externo que o indivíduo está inserido - para o intrapsicológico, ou seja, internamente, despertando processos de desenvolvimento, relacionados a aprendizagem de conceitos, que serão construídos socialmente mediante a utilização da palavra como instrumento necessário à inserção social dos indivíduos.

Assim usando desta mesma palavra considerada como instrumento necessário à inserção social dos indivíduos e se tivermos em conta que o pensamento crítico e reflexivo se desenvolve também no intrapsicológico do indivíduo, podem os afirmar que o nível de desenvolvimento deste é visivelmente medido através da expressão oral ou seja da palavra e das atitudes do indivíduo no seu meio social. Nesta perspectiva se olharmos para a escola como uma instituição social e a sala de aulas como um espaço de interação e partilha de ideias e não como o meio onde o professor transmite os conteúdos escolares, iremos rapidamente perceber que a sala de aulas é um espaço onde os professores devem através das abordagens curriculares desenvolver em seus alunos habilidades, convicções, atitudes criticidade e reflexividade.

Porém antes é necessário que os profissionais de ensino de forma transversal desenvolvam também estas características partindo da premissa de que só se dá o que se tem.

3.2.1. O papel dos Conhecimentos Prévios no Desenvolvimento da Aula de História

De uma forma geral o ensino que promova a reflexão e o pensamento crítico deve sempre começar a partir do conhecimento que o aluno já possui, ou seja a partir do conhecimentos prévios do alunos.

Autores como Lee (2001, 2004,2006), Barca (2004, 2006) e Schmidt (2006, 2007) argumentam sobre a existência de uma cognição histórica que seria a possibilidade de a criança ser capaz de desenvolver raciocínios de forma

elaborada, no momento em que são criadas condições de aprendizagem significativas, em relação com as suas vivências prévias. Nesta perspectiva o aluno apresenta uma base e disposição motivadora para a apropriação de novos conhecimentos.

De acordo com Tenreiro & Vieira (2000), Quando o professor em sala de aulas centra sua abordagem questionando os seus alunos sobre o que eles sabem concernente a temática da aula, produz-se um ambiente de interação, de discussão, de reflexão, comparação e diálogo aspectos que estimulam o pensamento crítico reflexivo.

Através de pesquisas na literatura existente, foram encontradas diferentes denominações para identificar os conhecimentos prévios dos estudantes: concepções espontâneas (Vygotski, 2002); concepções errôneas “misconceptions” (Driver e Easley, 1978); concepções alternativas (Casonato, 1999; Campanário, 2004), “pré-conceitos dos alunos” ou “pré-conceitos quotidianos” (Duit, 1992) ou mesmo “conhecimentos prévios” (Carretero, 1997) envolvendo uma grande diversidade de definições subjacentes.

Campanário (2004), relaciona a diversidade destes termos à forma de considerar as idéias prévias dos estudantes nas aulas de ciências. Segundo o autor, denominações como, por exemplo, concepções errôneas, pré-concepções, erros conceituais que têm claras conotações negativas que poderão influenciar na forma como os conhecimentos serão considerados no processo de ensino-aprendizagem pelo professor, que considerando-os “errados”, poderão deixá-los num patamar inferior quando compará-lo ao conhecimento novo apresentado. O

autor em questão destaca ainda que ao longo dos anos as terminologias referentes aqueles conhecimentos trazidos pelos estudantes têm sido modificadas tornando-se menos agressivas como, por exemplo, idéias prévias, teorias espontâneas, concepções espontâneas dentre outras. Para Campanário (2004), a modificação na denominação dos termos também reflete a mudança de mentalidade que tem se reproduzido na comunidade que investiga a natureza das concepções prévias e seu papel na aprendizagem de novos conceitos.

Os conhecimentos prévios podem ser considerados como produto das concepções do mundo dos alunos, formuladas a partir das interações que eles estabelecem com o meio de forma sensorial, afectiva, cognitiva primariamente de forma pouco elaborada. Estas ainda podem ser produto de crenças culturais e que na grande maioria das vezes são de difícil substituição por um novo conhecimento. Estudos direcionados a identificar a origem das idéias prévias dos estudantes destacam que estas podem ser classificadas em três grandes grupos, que apesar de serem metodologicamente discutidos de forma separada, encontram-se articulados (Pozo e Crespo, 1998). As idéias prévias podem ser de *origem sensorial* (relacionada às concepções empíricas, ou seja, baseiam-se em informações obtidas através das interações com o mundo natural); *origem social* (relacionada a um conjunto de crenças partilhadas pelo grupo social a que o aluno pertence) e a *origem analógica* (relacionada a comparação entre domínios distintos do saber).

Ao identificarmos a origem das idéias prévias dos estudantes, podemos perceber que apesar das diferentes origens, as mesmas constituem um todo articulado de

informações que irá influenciar de forma marcante na apropriação de novos conhecimentos. Assim, faz-se necessário que professor, conheça o que o estudante já sabe para que possa conduzir uma abordagem segura em relação ao conteúdo que pretende ensinar.

Apesar de muitas vezes os professores notarem claramente que os resultados da aprendizagem não são satisfatórios, os professores nem sempre conseguem saber o que fazer ou deixar de fazer, que estratégias e atitudes adotar ou recusar, para aproximar os resultados à meta almejada. Se os professores colocarem as ideias acima expostas em prática no contexto de sala de aulas as ideias prévias, conhecimentos prévios ou ainda pré-conceitos podem influenciar positivamente no processo de ensino e aprendizagem de uma forma geral e em particular no ensino da disciplina de História, pois que em nossa perspectiva tem sido apresentada como um conjunto de factos e datas que os alunos têm de aprender, num dado momento pela memorização de forma muito mecanizada e com estratégias metodológicas muito expositivas.

Nesta perspectiva, Barca (2004), afirma que:

“a perspectiva da educação histórica, aquilo que chamamos de saber histórico genuíno constrói-se, com base nos significados tácitos que cada sujeito atribui às mensagens, por inferência sobre múltiplas fontes, diversas no seu suporte e nos seus pontos de vista”. (2004, P. 121)

3.3. Influência dos Conhecimentos Prévios no Desenvolvimento do Pensamento Crítico e Reflexivo.

A educação é um processo contínuo e gradual, pois que começa no seio familiar, continuando na escola, onde está tem a função complexa de dar continuidade ao processo educativo em geral e introduzir a instrução para que os indivíduos alcancem aquilo a que denominamos de formação integral. Deste modo os indivíduos vão adquirindo conhecimento em distintos ambientes sociais, que são denominados por vários autores já referidos de conhecimentos prévios ou pré-conceitos. Por sua vez cabe a escola, validar, melhorar, estruturar e organizar estes conhecimentos na estrutura cognitiva dos alunos por intermédio da orientação e ensino dos professores.

Aprendizagem, no sentido lato, refere-se a um processo natural de aquisição de conhecimento inerente a qualquer ser humano, essencial à sua sobrevivência desde que este nasce (Vygostski, 2002).

Os alunos ao irem para a escola já são possuidores de algum conhecimento oriundo de suas vivências, embora muitas vezes não estruturado.

Aqui somos forçados a reiterar a ideia de Ausubel (1968), ao referir que ensinar claramente é ensinar a partir daquilo que o aprendiz já conhece. Tal ideia identifica-se sem dúvida com a ideia da valorização de um ensino que tem como base os conhecimentos prévios dos estudantes em sala de aulas.

Nesta perspectiva os conhecimentos prévios dos alunos ou seja suas concepções prévias sobre os conteúdos que são abordados na prática lectiva em sala de

aulas, devem ser encarados como essenciais, em contexto de aprendizagem significativa e no desenvolvimento do raciocínio, da reflexão e da crítica. Isto se enquanto professores olharmos para o aluno como sujeito central do processo de ensino e aprendizagem como referem (Laburú, Arruda, 2002).

Aprender é, por isso, o resultado da interação simples ou complexa do indivíduo através das suas estruturas mentais com o meio. É na interação com o meio que é possível processar a informação, identificar os estímulos internos e externos e por sua vez preparar respostas adequadas à informação aprendida. Pois que ao proceder desta maneira o aluno aprende de forma significativa, por esta ser baseada na reflexão, no questionamento melhorando e estruturando o conhecimento.

Assim sendo a interação só tem lugar no processo de ensino e aprendizagem, quando por parte dos principais intervenientes (professor e aluno), existirem condições de diálogo, tal diálogo por parte dos alunos só é possível se os mesmos possuírem determinado conhecimento sobre as questões em abordagem. E este conhecimento que de acordo com (Mortimer e Carvalho, 1996), (Laburú, Arruda, 2002) de entre outros. traduz-se em conhecimentos prévios ou pré-conceitos. No processo interativo entre professor e aluno abre-se espaço para que o aluno consiga apresentar o conhecimento que traz, estabelecer comparação entre o que sabia sobre o assunto e o que aprendeu ou o que foi melhorado e ainda organizar ou estruturar os novos conhecimentos. Nesta ordem de ideias e de acordo com Perrenoud (2002), concretiza-se o triângulo da reflexão, que consiste em refletir antes da acção, na acção e depois

da acção. Aspectos muito importantes na preparação dos alunos para o desenvolvimento do pensamento crítico e reflexivo.

O ensino da História deve sempre levar os alunos a tirar elações, a comparar, a compreender os fenómenos baseados sempre em uma lógica cronológica. Para Fonseca (2006), ensinar História é ensinar , a pensar, a refletir, a criticar e a compreender os fenómenos que ocorrem em determinados contextos sociais.

Assim sendo e se pretendemos de facto que nossos alunos aprendam com significação devemos considerar como premissa para o ensino o conhecimento que os alunos já possuem sobre os conteúdos em abordagem. No que se refere ao ensino da História salientamos Barça (2003), quando afirma que o ensino mecanizado torna a disciplina de História cansativa e enfadonha para os alunos e deste modo desmotiva-os dificultando a aprendizagem. Portanto consideramos de extrema importância os conhecimentos prévios em contexto de sala de aulas para que os alunos se tornem de facto pensadores críticos e reflexivos.

□

CAPÍTULO – IV

CARACTERIZAÇÃO DOS CURRÍCULOS DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE HISTÓRIA EM ANGOLA

4.1. Currículo de Formação do Professor de História em Angola

A formação inicial de professores em Angola constitui um grande desafio para a melhoria da qualidade de educação pois, a este profissional compete-lhe a formação de futuros professores.

A formação de professores em Angola ocorre em dois níveis:

- formação de professor de nível médio para actividade docente no ensino básico nas Escolas do Magistério Primário e Escolas de Formação de Professores, outrora denominadas Institutos Normais de Educação ou Institutos Médios Normais, durante quatro anos.
- formação de nível superior, formando professores para o exercício da actividade docente no ensino médio e eventualmente nas séries iniciais (Lei n.º 13/01).

Segundo Alfredo e Tortella (2014):

”A formação de professores de nível médio em Angola, com destaque às Escolas de Formação de Professor (EFP), tem praticamente seu ponto de partida em 1978 com o surgimento dos ex-Institutos Médios de Educação (IMNE), com docentes nacionais e estrangeiros. Na época, além das EFP que formam professores em quatro anos para o ensino básico, num passado não muito longínquo, a formação de professores no país passa a assinalar formações intermediárias, isto é, Formação de Superação de Professores (FSP) e Cursos de Formação Acelerada (CFA)”. (2014:127)

Cardoso e Flores (2009) afirmam que, a preparação dos professores, as componentes científicas e pedagógicas comprometem o actual modelo de

formação de educadores, tornando-o improfícuo na consecução de seus objectivos. Pensamos que o maior dos problemas está relacionado ao currículo de formação deste profissional e sobretudo a prática como se articula o mesmo currículo, tal como consideram os mesmos autores citando Nascimento (2006) “A formação de professor não tem sido abordada de forma adequada em relação ao conhecimento que tem sido encarado como um produto ou algo que se transmite e não como um processo de construção”.

A pedagogia dos cursos de formação docente tem sido marcada por uma forte tendência para a exposição, para a transmissão de informações, pelo professor, numa simples cadeia de repetições e reproduções. Assim sendo os mesmos autores defendem que “A postura investigativa não se faz presente ao longo do processo pedagógico de formação” (2009 p. 660).

Outro aspecto de grande importância tem a ver com a concentração nos planos curriculares das disciplinas específicas sobretudo as práticas pedagógicas no final do curso. E que de acordo com Cardoso e Flores (2009) são apenas oferecidas principalmente, na segunda metade do curso, gerando dificuldades nos alunos em desenvolverem uma identidade profissional de professor, já que estas aparecem somente no final do curso.

Deste modo, os mesmos autores sugerem que a Planificação do currículo deve ser feita tendo em conta as características dos alunos e as condições socioculturais.

É urgente que as Escolas de Formação de Professores em Angola e sobretudo os Institutos Superiores de Ciências de Educação, criem modelos de organização de ensino ou curriculares pertinentes para formar futuros profissionais de ensino,

com um perfil amplo, cujo desempenho profissional se ajuste aos novos desafios impostos pela ciência e tecnologia que atendam não somente às características dos alunos e do contexto, mas também aos conteúdos e métodos que se devem utilizar e à sua justificação e enquadramento, pois verifica-se deficiências na actuação dos professores que atendem os subsistemas de ensino.

Tal implica novas práticas e estratégias pedagógicas que estão estreitamente relacionadas com metodologias científicas actuais que fomentem no futuro professor todos os aspectos inerentes à profissão docente que vão desde o saber, o saber-fazer e o saber-ser.

4.2. Desenho Curricular do Curso de Licenciatura em Ensino da História do Instituto Superior de Ciências da Educação de Benguela da Universidade Katiavala Buíla

A Licenciatura em Ensino de História do Instituto Superior de Ciências da Educação de Benguela, constitui uma unidade orgânica da Universidade Katiavala Buíla e visa proporcionar aos estudantes uma formação teórica de base e conhecimentos práticos que permitam ao Licenciado conhecer as áreas científicas que se relacionam com o ensino de História e aplicar metodologias de ensino e aprendizagem adequadas ao seu ensino em vários contextos por formas a concretizar aprendizagens significativas em seus alunos.

O graduado deverá também focalizar a sua atenção na articulação entre ensino e investigação de fenómenos relacionados com o ensino e aprendizagem da História. As principais tarefas ocupacionais do Licenciado em ensino de História são:

- Lecionar a disciplina de História em escolas do ensino secundário (1º e 2º Ciclos);
- Participar em actividades escolares não-lectivas nas escolas, tais como, direcção de turma, coordenação de disciplina, supervisão pedagógica, administração e orientação de actividades extra-escolares;
- Participar em projectos de investigação educativa.

Os sectores de trabalho do Licenciado em Ensino da História são: ! Instituições escolares do ensino secundário (1º e 2º Ciclos); Coordenação de sectores pedagógicos relacionados com o ensino de História nos sectores da educação.

4.2.1. Organização do Curso

A carga horária do curso de Ensino da História foi estruturada com base nos seguintes pressupostos:

Os estudantes terão por dia uma carga horária máxima de 6 horas/dia em cada turno;

As aulas são ministradas durante 5 dias semanais;

Cada semestre têm a duração de 15 semanas lectivas, das quais 2 semanas para avaliações.

Carga horária máxima semanal é de 30 horas/semanal e a carga horária máxima semestral é de 450 horas/semestral.

O curso de Licenciatura em Ensino da História tem a duração de 4 anos académicos (8 Semestres), com uma carga horária igual a 3.435 Horas. O 1º ano

do curso tem uma carga horária de 900 horas, sendo 210 horas Teóricas, 105 horas práticas e 615 horas teórico/práticas e possui um total de 22 disciplinas.

O 2º ano do curso tem uma carga horária de 855 horas, sendo 255 horas Teóricas, 105 horas práticas e 495 horas teórico/práticas e possui um total de 17 disciplinas. O 3º ano do curso tem uma carga horária de 900 horas, sendo 165 horas Teóricas, 375 horas práticas e 360 horas teórico/práticas e possui um total de 18 disciplinas incluindo os estágios «práticas pedagógicas» e Trabalho de Fim de Curso. O 4º ano do curso tem uma carga horária de 780 horas, sendo 60 horas Teóricas, 660 horas práticas e 60 horas teórico/práticas e possui um total de 6 disciplinas incluindo os estágios «práticas pedagógicas» e trabalho de Fim de Curso.

4.1.3. Organização das Disciplinas do Curso por Ciclos de Formação

A organização das disciplinas por ciclo de formação obedece a uma das regularidades da Teoria de Desenho Curricular que consiste na classificação das disciplinas em correspondência com o papel que desempenham na formação do futuro profissional, na sua relação com o processo profissional, dada a natureza dos conteúdos que oferece.

Ciclo de Formação Básica (geral): integram este ciclo, aquelas disciplinas relacionadas com as ciências ou ramos do saber que não estando identificadas com o objecto da profissão nem com alguma das suas partes, possuem conteúdos imprescindíveis para poder operar com os aspectos da profissão.

Porém, a estrutura dos seus conteúdos responde a lógica da respectiva ciência. Este ciclo, para o curso de Licenciatura em Ensino da História, compreende as seguintes disciplinas: Informática, Língua Inglesa, Língua Francesa, Língua Portuguesa, Metodologia de Investigação Científica, Lógica Formal, Filosofia Geral, Sociologia Geral, Psicologia Geral, Geografia Física Geral, Psicologia do Desenvolvimento.

Ciclo de Formação Específica: está composto por disciplinas que contêm campos de acção da profissão, ou seja, disciplinas que instruem o estudante com os fundamentos científicos e tecnológicos de um aspecto essencial da profissão. Neste caso, a estrutura dos conteúdos das disciplinas responde a lógica da respectiva ciência ou do ramo do saber.

Pertencem a este ciclo as seguintes disciplinas: História da Antiguidade, História de África, Geografia Humana, História da Idade Média, Arqueologia, , Prática Arqueológica, História da Idade Moderna, História da Idade Contemporânea, Antropologia Cultural, Teoria da História, História da Arte, Tradição Oral e Cultural Africana, Metodologia de Recolha e Pesquisa Histórica.

Ciclo de Formação Profissional: este ciclo consta do âmbito de actuação do futuro profissional, ou seja, compreende as disciplinas mais próximas do objecto de estudo da profissão.

Nestas disciplinas o estudante aprende os aspectos científicos e tecnológicos da profissão e também, estabelece relações sociais, humanas, administrativas inerentes a sua profissão. Nelas o estudante aprende, desenvolve as suas

habilidades e valores profissionais, através da sua participação na solução de problemas reais da profissão.

Este ciclo compreende as seguintes disciplinas: Didáctica Geral, Didáctica de História, Prática Pedagógica, Pedagogia Geral, Desenvolvimento Curricular, Psicologia Pedagógica, Sociologia da Educação, Gestão e Inspeção Educativa, Estatística Aplicada à Educação.

4.1.4. Estágios e Actividades Complementares

O Curso de licenciatura em ensino da História, prevê a realização do estágio e aulas práticas. As aulas decorrem em instituições do I e II Ciclo do ensino secundário estatais e particulares.

Durante o 2º ano os estudantes têm aulas práticas de Arqueologia, para realização das mesmas a Instituição tem um convénio elaborado com o Museu Nacional de Arqueologia que permite a realização das aulas nos centros de investigação ou nas diferentes estações de escavação Arqueológica em Benguela (Dungo e outras).

4.1.5. Critérios de Avaliação das Aprendizagens

A avaliação das aprendizagens, como uma das componentes do processo de ensino - aprendizagem das disciplinas que compõem o presente curso é feita de acordo as suas diversas formas e tipologias.

Assim sendo, ao longo do percurso do curso serão utilizadas as seguintes formas de avaliação:

a) Avaliação Diagnóstica: esta forma é aplicada no início de cada novo conteúdo de cada disciplina ministrada, isto para se constatar se os estudantes apresentam ou não pré-requisitos (conhecimentos, habilidades) indispensáveis à aquisição de outros que deles dependem.

b) Avaliação Formativa: aplicada durante o ano académico a fim de comprovar se os objectivos previstos estão a ser alcançados.

c) Avaliação Sumativa: aplicada no final de uma unidade temática, semestre a fim de verificar se os objectivos previstos para a unidade ou semestre foram atingidos. Serve para fazer um balanço das actividades realizadas num período relativamente longo e conseqüentemente para a tomada de decisões relativamente as aprendizagens dos alunos.

Quanto aos tipos de avaliação, serão utilizados diversos tipos de acordo com a natureza da disciplina a ser avaliada, destacando-se os seguintes: Provas Oraís, Provas Escritas, Provas Práticas e Trabalhos de Campo.

No final do curso como forma de conclusão é apresentado pelo estudante um Trabalho de investigação na área do ensino da História.

4.1.6. Marco Metodológico

O ensino de História tem em vista muito mais do que a simples aquisição de conhecimentos por parte dos formandos. A intenção é a formação de profissionais reflexivos, capazes de compreender a importância da História na análise das dinâmicas das sociedades actuais e analisar criticamente os efeitos da sua actuação, como docente, na qualidade das aprendizagens dos seus alunos.

Por essa razão, optamos por uma filosofia de ensino sócio-construtivista, em que encaramos os alunos como sujeitos activos na construção da sua própria aprendizagem. Para tal, serão privilegiadas actividades de ensino-aprendizagem que valorizem os conhecimentos prévios e vivências dos alunos e os conduzam à reflexão crítica sobre as temáticas abordadas em sala de aulas, com ênfase na análise e discussão de fontes históricas e sua compreensão dentro dos contextos em que ocorreram os factos históricos abordados.

A prática pedagógica também é regida pelo mesmo princípio, ou seja, a prática dos estagiários constitui o ponto de partida para a acção do professor de Prática Pedagógica, que propiciará ambientes de reflexão para a sua compreensão e busca de soluções contextualizadas e ajustadas às situações de ensino que os mesmos venham a vivenciar.

4.2. Competências Profissionais do Professor de História

Atualmente, muito se defende a necessidade de formar professores que reflitam sobre sua prática, no intuito de modificá-la, melhorando-a não só em benefício do professor, mas de todos que compõem a comunidade escolar, neste âmbito o professor de história não fica de parte, pelo contrário, a este profissional lhe é exigida a ardúa missão de levar os alunos ao conhecimento das acções humanas do passado consiliando-as com a sua vida prática, afastando a idéia de que a História é somente a descrição de feitos dos homens passados e que nada ou pouco têm haver com o presente dos aprendizes.

A História não deve ser encarada como uma mera disciplina constituinte do currículo de ensino, pois que de acordo com Medeiros (2008), uma das possibilidades para o ensino aprendizagem da história se refere ao desenvolvimento do pensamento reflexivo-crítico a partir da relação antes – depois, de modo a reconstruir e construir seus saberes numa relação socio-histórica para compreender criticamente a sociedade.

Ao professor de História exige-se tamanha agilidade e competência pois, de acordo com Fontana e Fávero (2013, p.1) “a docência, é um atividade que necessita de constante questionamento e reformulação”.

O professor reflexivo segundo Alarcão (2005) cf. Medeiros (2008) é um profissional que necessita saber quem é e as razões pelas quais actua, conscientizando-se do lugar que ocupa na sociedade.

Já Schön (1992) citado por Fontana e Fávero (2013), vai mais além em sua teoria de prática reflexiva, dividindo em três ideias centrais a formação de um profissional: a reflexão na ação, a reflexão sobre a ação e a reflexão sobre a reflexão na ação.

A reflexão na ação diz respeito às observações e às reflexões do profissional em relação ao modo como ele transita em sua prática; a descrição consciente dessas ações pode ocasionar mudanças, conduzindo a novas pistas para soluções de problemas de aprendizagem. O pensamento crítico sobre sua atuação, assim exercitado, pode levar o profissional a elaborar novas estratégias de atuação, ajustando-se, assim, a situações novas que vão surgindo. A reflexão sobre a

ação, para Schön, está em relação direta com a ação presente, ou seja, com a reflexão na ação, e consiste numa reconstrução mental retrospectiva da ação para tentar analisá-la, constituindo um acto natural com uma nova percepção da ação.

Em outras palavras, ela acontece quando o professor reconstrói mentalmente a ação para analisar retrospectivamente, e o olhar posterior sobre a ação realizada ajuda o professor a perceber o que aconteceu durante a ação e como os imprevistos ocorridos foram resolvidos.

A reflexão na ação, permitindo a reflexão sobre ações passadas, pode se projetar no futuro como novas práticas. Esse movimento, que, espera-se, aconteça após a aula do professor reflexivo, Schön denomina reflexão sobre a reflexão na ação.

Neste sentido, o professor que exercita a reflexão sobre a sua prática docente, inspira os alunos ao pensamento crítico.

4.2.1. Competências do Profissional do Ensino da História em Angola

As competências do graduado incorporam três dimensões do saber: o saber (conhecimentos), o saber-fazer (habilidades) e o saber ser e estar (atitudes). Assim, o Licenciado em Ensino de História deverá desenvolver as seguintes competências:

Ao nível do saber:

- Dominar os conceitos fundamentais da História e as suas metodologias de

trabalho adequadas;

- Estruturar o raciocínio de forma lógica e coerente;
- Conhecer teorias e modelos da História como ciência
- Compreender o processo de construção da ciência histórica e o seu papel enquanto conhecimento escolar por meio da sua disciplina de referência que poderá formar cidadãos críticos para uma releitura dos factos históricos;
- Compreender a dinâmica da história local para relacioná-la com outros espaços e tempos históricos diferentes;

Ao nível do saber-fazer:

- Entender o processo de organização e reorganização das ações humanas no tempo, bem como o papel dos diferentes actores sociais no processo de ensino e aprendizagem;
- Expressar-se correctamente em Língua Portuguesa;
- Utilizar as tecnologias de informação e comunicação;
- Desenvolver estratégias pedagógicas diferenciadas
- Identificar problemas sócio-culturais e ambientais e, assim, interferir positivamente no desenvolvimento do país;
- Trabalhar de forma interdisciplinar na construção de projectos pedagógicos;
- Utilizar e desenvolver metodologias e recursos didácticos diferenciados para o

ensino de história;

- Utilizar conceitos históricos e categorias para elaborar e obter conhecimentos sobre os processos históricos no âmbito local, nacional e global e, assim, interpretar, analisar e relacionar informações a partir de recursos como imagens, gráficos e tabelas dentre outros;
- Actuar no ensino de história nos diferentes níveis da educação fundamentalmente no ensino secundário;
- Compreender que a sociedade é composta por distintos grupos étnico- raciais, que possuem história e cultura próprias, de inquestionável valor na construção da nação angolana e, a partir de tais valores, orientar sua prática profissional;

Ao nível do saber-ser e estar:

- Valorizar a história dos povos africanos e da cultura angolana e indígena, a fim de contribuir para a superação da indiferença entre os povos;
- Trabalhar em equipe;
- Interagir com indivíduos, colectividades e população;
- Respeitar valores, culturas e individualidades;
- Participar em projectos de desenvolvimento comunitário e sustentável;
- Reflectir sobre os aspectos éticos e deontológicos da profissão docente, avaliando os efeitos das suas decisões nas aprendizagens dos alunos;
- Saber gerir conflitos;
- Manter-se aberto a novas ideias, teorias, metodologias, concepções e inovações.

4.3. O Currículo de Formação de Professores de História em Angola

Actualmente a preparação profissional de docentes para o ensino de ciências em geral e de História em particular, tem se convertido em foco de constantes investigações. Pensa-se muito em como formar, tendo em vista a complexidade da profissão docente, ela requer uma formação que estimule a perspectiva crítico-reflexiva, possibilitando com isso um pensamento autônomo que facilite as dinâmicas de autoformação, (Vieira, 2010). É na formação que se constrói uma identidade profissional e esta não é construída apenas por acumulação de cursos, conhecimentos e técnicas; mas sim por meio de uma constante reflexividade crítica sobre a prática docente (Nóvoa, 1992).

A formação de professores em Angola, é um subsistema do sistema nacional de educação e enquadra-se no ensino médio e superior com uma duração que vai de quarto a seis anos (Fernandes, 2005).

O currículo de formação de professores de História em Angola dos institutos superiores de ciências da educação na opção de ensino da História contém:

- disciplinas de formação geral;
- disciplinas de formação específica;
- disciplinas de formação profissional, e;
- disciplinas de formação facultativa.

As disciplinas de formação geral têm como finalidade dar ao futuro professor “uma visão geral, mais global dos problemas prementes e candentes do mundo actual, sob diversas vertentes, despertando nele o autodidatismo”. (Fernandes, 2005, p.12)

As disciplinas de formação específica visam assegurar o fundamento científico-pedagógico para o exercício da actividade docente. Este grupo de disciplinas inclui as disciplinas das ciências da educação.

A formação específica é constituída por disciplinas que asseguram a formação profissional do candidato à docência e lhe dão a formação específica para as respectivas especialidades.

Assim a formação profissional é constituída por um conjunto de disciplinas que asseguram a formação específica para as respectivas especialidades. Desta forma, compreendem as ciências da especialidade, as Metodologias de Ensino destas e as Práticas, Seminários e Estágio Pedagógico.

O estágio pedagógico que também pode ser entendido por prática pedagógica tem a duração de um ano lectivo, incluindo actividades de observação de aulas, participação em reuniões de Coordenação, actividade prática em sala de aulas, na escola de aplicação ou seja onde se realiza o estágio, participação em Seminários com o professor de Prática, na escola de formação, para além de assumir o controlo de uma turma para leccionar as disciplinas da especialidade. Pois supõe-se que seja nesta fase do seu percurso académico que o futuro professor transporta para a prática todo um conjunto de aprendizagens que

construiu e desenvolveu ao longo do seu percurso formativo (Wafunga, 2013, p.18).

De forma geral os Institutos Superiores de Ciências da Educação (ISCEDs) conferem o grau académico de licenciado e formam profissionais de ensino para todas as especialidades ou seja para o ensino de todas as ciências que conformam os currículos das escolas do ensino geral, 1º e 2º ciclos de formação geral e de formação para professores em contexto angolano. Assim sendo no caso a que nos propusemos estudar formam professores para o ensino das disciplinas de História a saber:

- História Local;
- História de Angola;
- História de África;
- História da Antiguidade;
- História da Idade Média;
- História Moderna.

No âmbito da componente didáctico-pedagógica também atribui competências para o ensino das metodologias de história, prática pedagógica, e seminários especializados.

As finalidades educacionais e as orientações básicas para a estrutura e organização escolar estão definidas e dispostas na lei de bases do sistema educativo, considerado como documento que regula as orientações macro da educação em Angola.

De acordo com a natureza de certas situações, realizam-se acções de formação permanente e em nosso contexto ela configura-se no âmbito do diagnóstico e superação de dificuldades constatadas na actuação dos professores ao longo de um determinado ciclo e traduz-se em acções de formação que visam potencializar estes professores de estratégias para em contexto profissional consigam ultrapassar tais dificuldades.

De acordo com Cardoso e Flores (2009), a pedagogia dos cursos de formação docente dos (ISCEDs) tem sido marcada por uma forte tendência para a exposição, para a transmissão de informações, pelo professor, numa simples cadeia de repetições e reproduções. Esta situação é deveras constrangedora na medida que a componente didáctico-pedagógica é de suma importância para atitude profissional destes futuros professores

Assim sendo, as escolas de formação de professores, pela sua especificidade, preparam cursos de curta duração a nível das metodologias de ensino, da pedagogia e das didácticas específicas, a este tipo de formação chamamos de agregação pedagógica.

4.4. Caracterização dos programas de História do (ISCED) Benguela

Os programas escolares são aspectos basilares de um currículo. Fernandes (2005), considera que os programas escolares são concebidos de acordo as condições da comunidade escolar no sentido restrito e da comunidade envolvente com vista ao sucesso escolar. De uma forma geral todos os programas de entre outros aspectos devem sempre conter:

- Introdução da disciplina;
- Objectivos gerais da disciplina;
- Conteúdos Programáticos;
- Sugestões Metodológicas;
- Sistema de Avaliação;
- Referências Bibliográficas.

Concretamente aos programas da disciplina de História estes contêm critérios metodológicos; objectivos; unidades de conteúdos; sugestões metodológicas e outros pressupostos inerentes ao processo de ensino. Porém percebe-se, uma ausência de muitos aspectos que para nós se traduzem como sendo de extrema importância para a eficácia e qualidade da formação dos envolvidos: O 1º aspecto prende-se com os objectivos educativos, o 2º prende-se com inexistência de estratégias voltadas a questão da formação de valores e do desenvolvimento do pensamento crítico e reflexivo dos alunos. Pois que a formação de professores em geral e de História em particular deve prever estratégias que promovam a

perspectiva crítico-reflexiva. Pois que na perspectiva de Vieira (2010), a formação deve estimular um pensamento autônomo que facilite as dinâmicas de autoformação.

O 3º aspecto os objectivos não definem de forma clara as habilidades a desenvolver, sendo estas ainda muito descritivas e só respondem ao processo instrutivo cognitivo; neste sentido, expressam habilidades tais como: conhecer, compreender, reconhecer, analisar e desenvolver entre outros; que não dão conta das habilidades específicas a desenvolver na disciplina de História, em suma: o objectivo não está a direccionar ou orientar pedagogicamente este processo de ensino - aprendizagem.

O 4º aspecto importante que denota a caracterização pedagógica e didáctica do processo docente - educativo desta disciplina é que os objectivos específicos por cada tema e classe não especificam as qualidades formativas, sentimentos, convicções, valores, isto é, as aprendizagens sociais a desenvolver pelo aluno que dão conta das qualidades desenvolvedoras e formativas deste processo.

Uma identificação e estudo dos núcleos de conteúdos de uma disciplina a ensinar devem referir às habilidades, sistemas de conhecimentos, atitudes, sentimentos e valores no sentido integrador que tenham logo uma regulação da personalidade como a expressão mais autêntica e complexa do desenvolvimento alcançado pelo aluno. O conteúdo guarda a cultura acumulada em saberes dados nos: conceitos, leis, princípios, factos, procedimentos e expressa sobre que base actuar, criticar, valorizar, em aspectos concretos para serem aprendidos e assimilados.

Consideramos também que não se percebe uma unidade de conteúdos integradores, assim como ainda estes mantêm um carácter muito geral que não possibilita interpretar ou identificar com especificidade a dimensão formativa deste processo, a formação de valores e o desenvolvimento da capacidade reflexiva e crítica, aspecto este que constitui nossa grande fulcral.

Perante a estas questões, ressalta o papel do método como a categoria que mobiliza ou dá dinâmica ao conteúdo no processo ensino aprendizagem, sendo os métodos didácticos tradicionais mais utilizados no ensino da História como: a exposição discursiva ou narrativa, ou método explicativo em vínculo com o anterior. O que pressupõe um ensino mecanizado onde se apresentam verdades acabadas retirando a possibilidade de análise, reflexão e crítica. Neste sentido trata-se de mudar para métodos mais activos que possam estimular no aluno o pensamento crítico, o questionamento do que aprende e não que estejam a situar este aluno como receptáculo passivo de neutralidade; precisa-se que este não memorize e assuma posições de crítica construtiva diante de fenómenos desta ciência que precisam ser avaliados numa atitude de abertura consciente e reguladora do seu comportamento social.

Deste modo ao fazermos uma análise ao currículo de formação de professores de História do instituto de ciências da educação na opção de ensino da História consideramos que urge uma necessidade de atualização do currículo e consequentemente uma reformulação dos referidos programas dando-lhes uma perspectiva mais contextualizada, para que de facto respondam as exigências e desafios da formação que se pretende actualmente. Não obstante aos aspectos

mencionados pensamos nós que a reestruturação do currículo e dos programas deve também ter em conta a actualização de conteúdos, redefinição de alguns objectivos dando-lhe um cunho mais para a vertente do desenvolvimento da reflexão e da crítica como fundamentos para uma aprendizagem construída pelo próprio aluno claro que sob orientação do professor, ainda na busca de estratégias para a melhoria da formação de professores de História e da promoção da reflexão, Campos e Diniz (2004) evidenciaram a importância do exercício de refletir sobre a prática docente, desde sua formação inicial. De acordo com estes autores, podemos referir que mesmo na formação inicial existe um período em que o mesmo está submetido a actividades de estágio supervisionado e que em nossa perspectiva este período deveria se converter em momento adequado para exercitar a capacidade reflexiva e crítica.

Nesta ordem de ideias podemos mencionar Silva e Trivelato (2005) ao referirem que o estágio pedagógico é de suma importância para o aluno, pois durante este período podem ser verificadas as diferentes formas em que este vivência esta experiência e isso contribuir para a formação do profissional reflexivo.

Baseados na nossa experiência, consideramos que as sugestões evidenciadas podem trazer mais benefícios a formação destes profissionais e promover um ensino da História mais reflexivo e crítico e que contribua mais para o posicionamento destes profissionais face ao desenvolvimento das sociedades em contexto actual.

CAPITULO – V

ENFOQUE METODOLÓGICO

5.1. Metodologia de investigação

Partindo do pressuposto de que toda pesquisa científica é uma prática social que produz sentidos e ressignificações sobre os eventos do mundo, remetendo-nos a um processo inacabado e contínuo que exige uma postura de busca permanente, julgo que o presente estudo não tem a pretensão de estabelecer verdades absolutas e acabadas, mas sim descrever como o ensino da História pode contribuir para o desenvolvimento do pensamento crítico reflexivo dos estudantes do curso de Licenciatura em ensino da história, do Instituto Superior de Ciências da Educação de Benguela.

Influenciados por Dias (2001); e Lakatos (2002) optamos em realizar um estudo descritivo, pois que cingimo-nos em redactar os factos em causa tal como acontecem sem interferir, com objectivo de perceber as causas do fenómeno e propor estratégias que permitam o desenvolvimento da capacidade crítica e reflexiva destes futuros profissionais do ensino da História.

Salientamos que no contexto angolano, em termos da avaliação do pensamento crítico, desconhece-se a existência de instrumentos especificamente direccionados para a avaliação de pensamento crítico nos estudantes e profissionais da área da educação.

Pois que para nós revela-se ser muito importante, no contexto educativo actual e principalmente no Instituto Superior de Ciências da Educação de Benguela da Universidade Katiavala Buila por ser uma instituição de formação de professores, pois que em nosso contexto precisamos despertar a componente crítico-reflexiva

em nossos profissionais do ensino, ou seja a promoção das competências de pensamento crítico, junto dos estudantes em estudo que serão os futuros profissionais do ensino da História, pois estas são entendidas como determinantes nos processos de raciocínio e tomada de decisão e formação de opiniões (P. A. Facione, 2008).

5.1.1. Abordagem Metodológica

Considerando os objectivos que pretendemos alcançar, com o presente estudo perspectivamos proceder utilizando uma metodologia que harmoniza métodos de índole qualitativa e quantitativa, aquilo a que alguns autores denominam de abordagem mista. Tashakkori e Teddlie (1998) fazem referência a estudos em que as técnicas quantitativas e qualitativas são usadas sequencialmente ou paralelamente, assumem um estatuto igual ou diferencial quando se definem as questões de investigação e são usadas na mesma fase ou em fases distintas de um único estudo. Este propósito deve-se ao facto de que pretendemos compreender a problemática em toda a sua complexidade tanto na realidade objectiva como na realidade subjectiva.

Se por um lado, a perspectiva qualitativa enfatiza uma visão fenomenológica na qual a realidade esta inerente a percepção dos indivíduos. Na opinião de Mcmillam (1996), os estudos focados nestas perspectiva centram-se nos significados e na compreensão. Neste sentido são subjectivos centram-se nos processos, na perspectiva interna da realidade, neles descarta-se a possibilidade da generalização de dados. Dados esses que correspondem a perspectivas pessoais dos sujeitos, marcadas pelas suas experiências pessoais e concepções

e, portanto, significados complexos e subjetivos ligados a contextos específicos (Bogdan e Biklen, 1994). Mas buscam a validade da investigação, ao mesmo tempo que permitem a constatação gradual dos fenómenos a serem investigados sendo estes mais centrados e verticais.

Por sua vez os métodos quantitativos acentam no positivismo lógico, investigam uma maior variedade de fenómenos no contexto de uma realidade objectiva e externa, há maior preocupação com o produto ou resultados, determinam a confiabilidade das medidas adoptadas, o que possibilita a generalização dos resultados, ainda os métodos quantitativos permitem recolher um maior volume de informação num curto espaço de tempo e dada a sua natureza são extensivos e horizontais.

Assim reitamos que o procedimento de recolha de informação baseado na diversificação de métodos e instrumentos de índole qualitativa e quantitativa dá lugar a uma nova abordagem em matéria de investigação denominada de abordagem mista. Este procedimento possibilita a confrontação e o contrabalanço sobre os possíveis desvios que possam se estabelecer entre os diferentes métodos utilizados tendo em conta a especificidade de cada um deles.

Portanto é coerente afirmar que os métodos podem apresentar vantagens e desvantagens, pois que a sua selecção e utilidade devem estar relacionadas com os objectivos e características próprias da pesquisa.

Assim com base nesta constatação seleccionamos os métodos, técnicas, estratégias e instrumentos de coleta de dados abaixo apresentados.

5.2. Etapas do diagnóstico inicial

Para a formulação da problemática da investigação foram realizadas as seguintes actividades:

- Revisão dos actuais programas das disciplinas de História do (ISCED – Benguela);
- Conversas com alguns professores e estudantes;
- Participação em encontros de discussão entre professores.

Estas actividades iniciais tiveram como objectivo, a aquisição de indicadores que traduzem aspectos de comparação com os indicadores tidos em conta na caracterização do objecto de estudo que a seguir passo a mencionar estruturação didáctico-metodológica das disciplinas e respectivos programas constantes do currículo de formação de professores de História da instituição em estudo, métodos didácticos mais utilizados pelos professores, tipos de avaliação do processo, momentos da avaliação e a existência de etapas ou situações formativas relativas aos alunos que possibilitam avaliar a formação da capacidade reflexiva e o estímulo ao pensamento crítico, determinados valores, convicções ou comportamentos, auto-regulação em professores e alunos que possibilitam desenvolver aspectos muito importantes para a afirmação de um professor, como: expressar, questionar, argumentar, criticar e autocriticar o que propiciou garantir a conscientização e reflexão da problemática a tratar.

5.3. Justificação da Investigação

O desenvolvimento do pensamento crítico e reflexivo dos cidadãos, constitui-se como uma das finalidades da maioria dos sistemas educativos, tendo em vista a formação de cidadãos que possam intervir de forma activa e consciente, na vida social, económica e política do País. No caso de Angola, tal manifesta-se através da Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino, onde se pode ler, no seu Artigo 4º, que um dos fins do é “formar um indivíduo capaz de compreender os problemas nacionais, regionais e internacionais de forma crítica, construtiva e inovadora para a sua participação activa na sociedade, à luz dos princípios democráticos.” (Lei nº 17/2016)

Tendo em conta a natureza e os objectivos da História como ciência e do seu ensino no sistema educativo angolano, achamos que o ensino da História deve assumir um papel preponderante no cumprimento desta finalidade, pois que, deve fomentar o desenvolvimento de capacidades que potencializam os indivíduos a uma participação activa na sociedade que se traduza no exercício da cidadania. E por outro lado a formação de professores deve perspectivar na prática, a promoção de professores com sentido crítico e reflexivo, para que no exercício das suas funções possam também transformar seus alunos em cidadãos críticos e reflexivos para que consigam um equilíbrio social e se tornem de facto cidadãos do mundo.

O curso de História, ministrado no Instituto Superior de Ciências de Educação de Benguela tem como principal finalidade a formação de professores de História,

para os diversos subsistemas e níveis de ensino, que conformam o Sistema educativo angolano. Atendendo a que os referidos professores deverão materializar a política educativa do estado, expressa na Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino, entre as quais o de formação de indivíduos com capacidade crítica, construtiva e inovadora, para intervir de forma activa e consciente na sociedade em que estão inseridos, achamos que os mesmos deverão ser os primeiros a desenvolver o pensamento crítico, enquanto estudantes, para que possam trabalhar no desenvolvimento do pensamento crítico e reflexivo dos seus alunos enquanto professores, mais tarde.

Apesar de os documentos normativos do sistema educativo angolano (Lei de Bases e Planos curriculares dos cursos), defenderem uma orientação construtivista para o processo de ensino-aprendizagem, a realidade da sala de aulas tem sido diferente, ou seja, predominam as aulas expositivas (centradas no professor), onde a transmissão de factos e datas históricos têm sido os elementos mais importantes.

A motivação para a realização da presente investigação surge do facto de considerarmos que um ensino que priorize a memorização de datas e factos históricos não ajude a promover a formação de indivíduos com capacidade de pensamento “crítico, construtivo e inovador”, capaz de participar activa e conscientemente na vida social, económica e política do País. Daí, estarmos interessados em perceber até que ponto o ensino, no curso de História do ISCED de Benguela, tem contribuído para o desenvolvimento do pensamento crítico e reflexivo dos seus estudantes, futuros professores de História.

5.4. Problema de investigação

A problemática está relacionada com o contributo do ensino da História, no desenvolvimento do pensamento crítico e reflexivo dos estudantes do curso de licenciatura em ensino da História, do Instituto Superior de Ciências da Educação de Benguela.

Assim, pretendemos perceber até que ponto o ensino da História, está voltado para o desenvolvimento do pensamento crítico e reflexivo dos estudantes de licenciatura em ensino da História, do Instituto Superior de Ciências da Educação de Benguela da Universidade Katiavala Buila?

5.5. Perguntas de Investigação

- Que metodologias têm sido implementadas pelos professores, ao nível do curso de História, para o desenvolvimento do pensamento crítico e reflexivo dos estudantes?
- Qual é o nível de pensamento crítico manifestado pelos estudantes do curso de História do Instituto Superior de Ciências da Educação de Benguela?
- Até que ponto tais metodologias têm influenciado no desenvolvimento do pensamento crítico dos estudantes?
- Qual a importância atribuída pelos professores e estudantes do curso ao desenvolvimento do pensamento crítico dos alunos?
- Que actividades metodológicas devem ser implementadas, tendo em vista o desenvolvimento do pensamento crítico e reflexivo dos estudantes?

5.6. Objectivos da investigação

O presente estudo compreende os seguintes objectivos, gerais e específicos:

5.6.1. Objectivos Gerais

- Estudar o contributo do ensino da História no desenvolvimento do pensamento crítico e reflexivo dos estudantes da especialidade de História, do Instituto Superior de Ciências da Educação de Benguela – Angola;
- Propor acções e estratégias para o ensino da História, tendo em vista a promoção do pensamento crítico e reflexivo dos estudantes da especialidade de História, do Instituto Superior de Ciências da Educação de Benguela – Angola;

5.6.2. Objectivos Específicos

- Descrever as práticas dos professores de História, no que diz respeito ao desenvolvimento do pensamento crítico e reflexivo dos estudantes da especialidade de História, do Instituto Superior de Ciências da Educação de Benguela – Angola;
- Identificar o nível de pensamento crítico dos estudantes da especialidade de História, do Instituto Superior de Ciências da Educação de Benguela – Angola;
- Compreender a influência das práticas dos professores de História, no desenvolvimento do pensamento crítico e reflexivo dos estudantes em referencia;

- Analisar a importância atribuída, ao desenvolvimento do pensamento crítico e reflexivo pelos professores e estudantes da especialidade de História, do Instituto Superior de Ciências da Educação de Benguela – Angola;

5.7. Métodos, técnicas e Instrumentos de Recolha de Dados

Os métodos constituem-se como sendo aspectos fundamentais que encerram o como proceder em uma investigação científica, assim na visão de Ramos & Naranjo (2014), o método é a organização interna do processo de investigação ou seja é a reconfiguração sucessiva de procedimentos que envolvem diversas técnicas e instrumentos que finalmente lhe conferem validade.

A busca de soluções para os problemas através da investigação científica pressupõe o uso de métodos e técnicas cuidadosamente selecionados, nesta conformidade apegamo-nos as palavras de (Gaio, Carvalho & Simões, 2008) ao afirmarem que:

“Para pesquisar precisamos de métodos e técnicas que nos levem criteriosamente a resolver problemas. [...] é pertinente que a pesquisa científica esteja alicerçada pelo método, o que significa elucidar a capacidade de observar, selecionar e organizar cientificamente os caminhos que devem ser percorridos para que a investigação se concretize.” (p.148)

Para a realização do nosso estudo selecionamos um conjunto de métodos e técnicas quer de nível teórico quer de nível empírico, pois que para os propósitos serão de extrema necessidade.

De acordo com Ramos & Naranjo (2014), estes métodos possibilitam revelar as relações essenciais do objecto de investigação não observáveis directamente. Por exemplo para aferirmos o nível de pensamento crítico dos estudantes em referência, de maneira nenhuma podemos fazê-lo através da observação directa. Nesta perspectiva podemos sim através do objecto estudado abstrair um conjunto de características e relações desse objecto que explique os fenómenos e factos que se investigam.

Assim de forma concreta e apoiados em Ramos & Naranjo (2014), seleccionamos os seguintes métodos:

5.7.1. Método de Análise e Síntese

Ramos & Naranjo (2014), referem que a análise constitui-se como sendo um procedimento de nível teórico, pois que ao possibilitar que um todo se desdobre em partes, tornando exequível o estudo detalhado de um aspecto complexo em todas as suas relações.

Por outro lado os autores acima citados afirmam que a síntese permite a unificação entre as partes já analisadas, revelando as suas relações essenciais e os aspectos gerais inerentes a elas.

Assim se por um lado a análise descompõe o todo em partes para melhor estudar um dado fenómeno e suas relações, por outro lado a síntese cultiva-se com base nos resultados da análise possibilitando deste modo a sistematização do conhecimento.

5.7.2. A Observação como Técnica de Recolha de Informação

De acordo com Howard (1994), Ramos & Naranjo (2014), a Observação na investigação pode se apresentar como técnica ou como método, possibilitando a aquisição de conhecimentos com a participação ou presença, do pesquisador no objecto de estudo. A observação possibilita entender como e porque os processos são realizados, e facilita a identificação e caracterização da problemática, podendo mesmo revelar indicadores para possíveis soluções. Nesta ordem de ideias utilizamos a Observação, como técnica para a recolha de informação sobre as práticas dos professores em sala de aulas, a reacção dos alunos as mesmas, para podermos compreender as metodologias mais utilizadas pelos professores no ensino da História, bem como a reacção dos alunos às mesmas. Para tal, optamos por realizar uma observação não participante, em que fizemos recurso a um guião ou ficha de observação.

Relativamente a seleção dos professores observados, dos 22 professores inquiridos por questionário, seleccionamos 7 professores, cujos critérios de seleção dos professores estiveram voltados para os professores que leccionam as disciplinas e cadeiras de História nomeadamente:

- História de África I e História da Antiguidade (1º ano);
- História de África II, História de Angola I, História da Idade Média e História da Idade Moderna (2º ano);
- História de Angola II, História Contemporânea e História de África III (3º ano);

Salientamos que foram observadas 3 aulas para cada professor, num universo de 7 professores, totalizando 21 aulas observadas. Isto porque de forma mais específica a nossa investigação centra-se no ensino da História voltado para o desenvolvimento do pensamento crítico e reflexivo dos alunos em referência. Porém, tendo em conta a natureza do conhecimento histórico, ou seja, por apresentar-se denso, aliado ao facto de que a maior parte dos professores desta área de ensino procederem metodologicamente com base da exposição. Para tal, achamos imprescindível perceber de que forma são ministrados estes conhecimentos relativamente as metodologias de ensino e até que ponto estas práticas decorrentes têm contribuído para o desenvolvimento de capacidades reflexivas.

5.7.2.1. Guião ou Ficha de Observação

Para a verificação do desempenho dos alunos, neste estudo considerou-se relevante realizar observações guiadas e orientadas por uma ficha de observação não exaustiva. Pois que de acordo com Quivy e Campenhoudt (2008), os métodos de observação directa constituem os únicos métodos de investigação que captam os comportamentos no momento em que eles se produzem e em si mesmos, sendo possível recorrer-se à ajuda de grelhas de observação que devem definir de modo seletivo as diferentes categorias de comportamentos a observar.

O guião ou ficha de observação de aulas constitui um instrumento onde se

espelham de forma clara os aspectos a serem observados em contexto de sala de aulas no caso. É de extrema importância que se faça uma planificação prévia e organizada das questões que conferem o objecto de observação, pois que no contexto de observação podem surgir situações anómalas desviando deste modo o investigador e que podem mitigar a natureza da observação. De acordo com Bogdan e Biklen (1994), referem que a obtenção de dados qualitativos pressupõe a utilização da observação como técnica de recolha de informação. Sendo assim optamos em realizar a observação não participante, pois não pretendemos influenciar nem interferir no desenvolvimento do processos em estudo, somente pretendemos observar minuciosamente os informantes em contexto de investigação, documentando tudo o que acontece através de notas de campo e seguindo as orientações previamente definidas no guião de observação. Deste modo se o investigador não interage de forma alguma com o objecto do estudo no momento em que realiza a observação, logo não poderá ser considerado participante. Este tipo de técnica, reduz substancialmente a interferência do observador sobre o observado e permite o uso de instrumentos de registo sem influenciar o objecto do estudo. Este procedimento baseado na observação nos forneceu informação valiosa para analisar os aspectos qualitativos do nosso estudo. Para assegurar a eficácia dos procedimentos na observação estruturamos o seguinte modelo que consideramos ser o nosso Guião:

Ficha de Observação de Aulas

PROFESSOR*: _____

DATA: ___/___/_____

ASPECTOS A OBSERVAR	SIM	NÃO
RELAÇÕES INTERPESSOAIS		
1. O professor demonstra uma boa relação com os seus alunos		
2. O professor apresenta-se motivado e motiva seus alunos		
ATITUDES E PRÁTICAS DOS PROFESSORES		
4. O professor utiliza essencialmente o método expositivo, estando os alunos numa posição passiva		
5. O professor utiliza o diálogo para a construção do conhecimento, recorrendo à participação activa dos alunos		
6. O professor dá tempo para que os alunos possam intervir na aula, apresentando as suas ideias e opiniões em relação ao tema da aula		
7. O professor procura levar os alunos a analisar e refletir sobre os fenómenos históricos estudados na sala de aulas		
8. O professor valoriza as vivências e conhecimentos prévios dos alunos sobre o tema da aula		
9. O professor integra as ideias e conhecimentos dos alunos na aula		
10. O professor dá exemplos ligados ao quotidiano do aluno		
11. O professor apresenta os conteúdos como se fossem verdades acabadas		
12. O professor exige que os estudantes memorizem os factos e as datas		

históricas		
13. O professor relaciona os acontecimentos históricos do passado com os actuais		
14. O professor faz o uso de recursos didácticos específicos do ensino de História		
15. O professor incentiva e orienta os alunos para a pesquisa e confrontação dos assuntos abordados nas aulas		
16. O professor torna possível a utilização dos meios de ensino por cada um dos alunos da turma (manipulação directa, visibilidade, legibilidade)		
17. O professor faz uso de meios informáticos na aula		
18. O professor elabora questões de avaliação que visam o desenvolvimento do pensamento crítico e reflexivo dos alunos		
19. O professor comunica e analisa com os alunos os resultados da avaliação		
20. O professor orienta a realização de actividades individuais ou em grupo, pelos alunos		
21 . O professor demonstra interesse em participar em actividades grupais		

(*)- Não escrever o nome do professor, rotular os professores com letras do alfabeto.

N/O – Não se observa

5.7.3. Análise Documental;

Ao considerarmos a possibilidade de fazer recurso ao uso de documentos na pesquisa científica, não podemos descorar a análise quer seja como estratégia e ou técnica, o método documental, a técnica documental e análise documental. Pois que estes podem constituir uma fonte de recolha de informação que necessitamos, para ajudar a chegar a conclusões viáveis no âmbito da investigação científica, porém é sempre necessário o cruzamento da informação

recolhida por outros instrumentos para reduzir a possibilidade de um grande índice de incertezas. Na perspectiva de assegurar a exequibilidade deste método buscamos conforto nos dizeres de alguns autores, Caulley apud Lüdke e Andre, (1986:38); quando afirmam que “A análise documental busca identificar informações factuais nos documentos a partir de questões e hipóteses de interesse”, Assim sendo consideramos a busca de informações através de uma análise minuciosa a determinados documentos relacionados com as práticas dos professores e estudantes do curso de história relativamente a orientações metodológicas expressas; testes de avaliação; relatórios de turma; e outros do (ISCED) de Benguela, ajudam a formar juízos de valor e a buscar uma visão qualitativa do cerne da nossa pesquisa.

Pois que “Uma pessoa que deseja empreender uma pesquisa documental deve, com o objectivo de constituir um *corpus* satisfatório, esgotar todas as pistas capazes de lhe fornecer informações interessantes” (Cellard, 2008: 298); A originalidade dos documentos utilizados deve ser sempre testada, pois que a análise deve ser baseada em fontes credíveis. Hélder (2006:1), afirma que: “*A técnica documental vale-se de documentos originais, que ainda não receberam tratamento analítico por nenhum autor e aponta esta técnica como sendo decisiva para a pesquisa em ciências sociais e humanas*”.

5.7.4. Pesquisa Bibliográfica

Júnior (2005), refere-se ao método de pesquisa Bibliográfica, como sendo um um passo inicial na construção efectiva de um protocolo de investigação, quer dizer,

após a escolha de um assunto é necessário fazer uma revisão bibliográfica sobre a questão em abordagem.

De acordo com Marconi & Lakatos (2007):

“a pesquisa bibliográfica, ou de fontes secundárias abrange toda a bibliografia já tornada pública em relação ao tema de estudo desde publicações avulsas, boletins, jornais, revistas, livros, monografias, teses, material cartográfico, etc., até meios de comunicação orais: rádio, gravações em fita magnética e áudio visuais: filmes e televisão.” (2007: 71)

Essa pesquisa visa aprofundar o repertório de conhecimentos do investigador, sobre o problema, auxilia na escolha dos procedimentos metodológicos a utilizar, bem como o tipo de investigação que deve ser seguido para que se alcancem os objectivos da pesquisa. Ao constituir o referencial teórico do trabalho, este método facilita a escolha dos pressupostos teóricos que devem ser analisados para compreensão necessária e complexa dos fenómenos em estudo e conseqüentemente pode dar uma orientação mais precisa das questões metodológicas a seguir.

Manzo (1971:32) refere que bibliografia pertinente “oferece meios para definir, resolver, não somente problemas já conhecidos, como também explorar novas áreas onde os problemas não se cristalizam suficientemente”. Esta afirmação nos remete a reiterar as possibilidades que este método apresenta ao investigador, na medida em que coloca a sua disposição um conjunto de dizeres cientificamente ajustados e que reforçam o conhecimento sobre os assuntos em estudo.

5.7.5. Boletim de inquérito ou Questionário;

Costa (1992) define Inquérito por questionário, como sendo uma técnica de recolha de dados mais simples e acessível. Utiliza-se para conhecer as atitudes, opiniões, as preferências ou os comportamentos que quem questiona pretende compreender e estudar. É constituído por perguntas ordenadas relacionadas com os objectivos e o problema a ser estudado e devem ter um planeamento prévio; baseado nas questões: quem se irá inquirir, o que se pretende saber, o que se irá perguntar, como se irá fazer a recolha de dados e como irão ser tratados. Só depois é que se deve efectuar a realização do inquérito. Ainda na perspectiva de Fabbrini (2000), o Questionário é um instrumento de investigação que visa recolher informações baseando-se, geralmente, na inquisição de um grupo representativo da população em estudo. Para tal, coloca-se uma série de questões que abrangem um tema de interesse para os investigadores, não havendo interacção directa entre estes e os inquiridos.

Ao corroborarmos com as ideias acima apresentadas, para a recolha de dados quantitativos, no âmbito do desenvolvimento da presente investigação, recorreremos ao Inquérito por Questionário, como principal instrumento o qual foi aplicado aos estudantes e também a professores do curso de História, do ISCED, de Benguela conforme a nossa amostra, para além da observação de aulas de História do referido curso.

Reiteramos que o Inquérito por Questionário; constituiu o instrumento de recolha de dados quantitativos do nosso estudo. Foram elaborados dois modelos de questionários relacionados um para os estudantes e outro para os professores.

Relativamente ao Questionário aplicado aos professores, apresenta-se estruturado em 5 dimensões, a saber:

- A primeira relacionada com a identificação pessoal e profissional do inquirido;
- A segunda refere-se ao nível de Pensamento Crítico dos alunos;
- A terceira refere-se as Atitudes e práticas para o desenvolvimento do pensamento crítico e reflexivo nos alunos;
- A quarta refere-se à Importância atribuída a diferentes capacidades para o desenvolvimento do pensamento crítico e reflexivo dos alunos;
- A quinta refere-se á estratégias de ensino para promover o desenvolvimento do pensamento crítico nos alunos.

O Questionário aplicado aos estudantes, apresenta-se estruturado em quatro dimensões a saber:

- A primeira relacionada com a identificação pessoal e profissional do inquirido;
- A segunda refere-se ao Pensamento Crítico dos Alunos;
- A terceira refere-se as atitudes e práticas para o desenvolvimento do pensamento crítico e reflexivo nos alunos esta relaciona-se a subdimensão que faz referência a importância atribuída a diferentes

capacidades para o desenvolvimento do pensamento crítico e reflexivo dos alunos;

- A quarta refere-se as estratégias de ensino para promover o desenvolvimento do pensamento crítico e reflexivo dos alunos.

Salientamos que através deles obtivemos um vasto repertório de informação que apresentamos em gráficos e tabelas, para tal utilizamos o sistema informático (SPSS), Statistical Package for Social Science.

Antes da sua aplicação, os Questionários foram analisados e validados pelos seguintes especialistas:

- Dr. Francisco Javier Hinojo Lucena, Ph.D – Docente da Universidad de Granada;
- Dra. Maria Pilar Caceres Reche, Ph.D – Docente da Universidad de Granada;
- Mestre, Hélder Sebastião Ilda Wafunga, MSc – Docente do Instituto Superior Politécnico de Benguela;

No que refere Os métodos estatísticos ao apresentarem-se como aspectos que demonstram a orientação e as relações dos fenómenos, podendo ser descritivos ou inferenciais. Nos serviremos deles para proceder com a organização e apresentação dos resultados do estudo. Assim a estatística descritiva, na organização e classificação dos indicadores quantitativos, recolhidos empiricamente através dos instrumentos de recolha de dados (questionários) que foram aplicados aos estudantes e professores referenciados na nossa amostra,

indicadores estes que revelam as orientações, características e relações dos fenómenos estudados.

Quanto a procedimento com os métodos estatísticos inferenciais, tratando-se de um processo de obter informações sobre uma população a partir de resultados observados na amostra, para se comprovar o reconhecimento de alguns traços ou características desta população e se de facto, estes resultados inspiram fiabilidade e confiança para a sua generalização. Assim ao considerarmos a nossa população relativamente aos estudantes com grande número de elementos, recorreremos a estatística inferencial pois que a finalidade fundamental da Inferência Estatística, portanto, é medir o grau de incerteza ou risco dessas generalizações, assim os instrumentos da Inferência estatística permitem a viabilidade das conclusões por meio de afirmações estatísticas (Correa, 2003: 93)

Seguros de que todas as conclusões tirada por uma amostragem, quando generalizada para a população, comportará sempre uma margem de erros e dúvidas, aí o pesquisador encontrará ajuda se, proceder com os métodos estatísticos inferenciais. Correa (2003), define o conjunto de técnicas e procedimentos que possibilitam dar ao pesquisador um grau de confiabilidade e credibilidade nas afirmações que faz para a população, baseadas nos resultados das amostras, como Inferência Estatística.

5.8. População

Em trabalhos de natureza científica, há muita dificuldade em analisar ou estudar todos os elementos que compõem a população alvo.

Morettin (2002), considera População como sendo um conjunto de todos os elementos que compõem o universo a ser investigado. Este conceito contrapõe-se ao de amostra, que é uma parte (subconjunto) da população onde recai o estudo.

Bisquerra (1989) define a população do estudo de uma investigação como: *“el conjunto de todos los individuos en los que se desea estudiar el fenómeno” y la muestra como “el subconjunto de la población sobre el cual se realizan las observaciones.”*(p. 81)

Assim, podemos denominar de população, a um conjunto de todos os valores que descrevem o fenómeno que interessa ao investigador.

5.8.1. Caracterização da População

Assim para a realização do presente estudo contamos com uma população que compreende (22) professores, do departamento de ciências sociais a leccionarem no curso de História do Instituto Superior de Ciências da Educação de Benguela da Universidade Katiavala Buila. Relativamente aos estudantes, temos uma população de (302) elementos, distribuídos em (8) turmas das quais, (4) turmas do curso regular e (4) turmas do curso pós-laboral e que compreendem os 1º,2º,3º,4º, anos do curso de licenciatura em ensino da História do Instituto Superior de Ciências da Educação de Benguela da Universidade Katiavala Buíla.

5.9. Amostra

Na apresentação da amostra do estudo começamos por referir o seu conceito, a

sua constituição e caracterização e, posteriormente, os critérios e processos que conduziram à sua seleção. Em estudos desta natureza é selecionada uma parte desta população que recebe o nome de amostra. Em estatística, amostra é uma pequena parte da população, que se for em grande percentagem pode dificultar a pesquisa.

Para Markoni e Lakatos (2010), a amostra é uma parcela conveniente seleccionada do universo (população); é um subconjunto do universo.

Na visão de Correa (2003), A inferência estatística nos dá elementos para generalizar, de maneira segura, as conclusões obtidas da amostra para a população. Mas ainda assim, para a fiabilidade das inferências, a amostra deve ser representativa, ou seja que de facto revele resultados que se traduzam em características da população alvo, outras palavras podemos referir que a representatividade da amostra, traduz-se na medida em que ela de facto seje expressiva sobre a população.

Nesta conformidade poderíamos nos perguntar: então porque razão não estudar toda a população alvo?

A resposta à esta pergunta poderia ser que ao estudarmos toda a população alvo à recolha, à análise e à interpretação de dados, acarretaria uma maior margem de imprecisões e erros, do que quando estudamos uma amostra muito bem seleccionada. A amostra desempenha um papel muito importante na investigação quantitativa e na abordagem mista, ao possibilitar à recolha de informação, rapidez na execução, e a apresentação de resultados quando as populações são muito numerosas.

5.9.1. Constituição da Amostra

Realizamos o estudo com estudantes e professores do Instituto Superior de Ciências da Educação de Benguela da Universidade Katiavala Buíla, especificamente do curso de licenciatura em ensino da História. Relativamente a amostra optamos em selecionar uma amostra aleatória estratificada, que de acordo com Correa (2003: 32), *“é obtida separando-se as unidades da população em grupos não superpostos chamados extratos, e selecionando-se independentemente uma amostra aleatória simples de cada extrato”*. Através de um sorteio, formamos extratos com um número igual de elementos. Correa (2003), defende que este processo é utilizado quando o número de elementos por extrato for aproximadamente o mesmo. Assim a tabela abaixo apresentada expressa de forma sintética a amostra selecionada para a realização do estudo.

Elementos	População	Amostra	Percentagem
Estudantes	302	126	%
Professores	22	22	100%

Fig. 1- População e amostra.

5.10. Critérios para o tratamento e análise dos dados

Relativamente a análise, interpretação e apresentação da informação e de acordo aos instrumentos de recolha de dados utilizados, procedemos ao tratamento dos dados quantitativos através do sistema informático SPSS (Statistical Package For Social Science) e apresentamos os resultados em tabelas e gráficos.

Quanto aos dados qualitativos, procedemos a sua análise através da interpretação directa. As informações disponíveis foram analisadas com recurso ao método de interpretação directa proposto por Stake (2007). A análise do conteúdo dessas informações permitiu-nos estabelecer categorias, a partir das quais ordenámos/agrupámos os dados com vista à avaliação do nosso estudo, onde criamos unidades de significados e posteriormente formamos categorias de análise ou seja a partir dos dados em bruto formamos blocos para organizar a informação cujos resultados apresentamos em texto.

CAPITULO – VI

ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS

6.1. Procedimentos para o Tratamento da Informação

Neste capítulo relacionado com o marco empírico da nossa pesquisa, começaremos por apresentar a análise e interpretação da informação recolhida por intermédio de questionários e pela observação de aulas, razão pela qual optamos em realizar um estudo recorrendo a abordagem mista fazendo recurso a instrumentos de recolha de dados de índole quantitativa e qualitativa.

Através da estatística inferencial, cruzamos as variáveis (gênero, idade e situação laboral dos alunos), que consideramos ter mais pertinência, com os principais itens da investigação, com a finalidade de relacionar, mediante as provas de Qui-quadrado e as tabelas de contingências a fiabilidade e a precisão dos resultados obtidos.

Com o propósito de confrontar os resultados dos dados quantitativos e qualitativos, procedemos com a triangulação dos dados, para tal criamos categorias de análise que serão analisadas e relacionadas ou confrontadas.

6.2. Estatística Descritiva Compto Geral

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation	Variance
Gênero	126	1,00	2,00	1,3095	,46414	,215
Idade	126	1,00	6,00	2,6429	,95887	,919
Situação laboral	126	1,00	4,00	1,8175	,66213	,438
Sector de trabalho	50	1,00	5,00	2,2600	1,12141	1,258
Valid N (listwise)	50					

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Considero-me uma pessoa de convicções fortes	123	1,00	4,00	3,0000	,73552
Difícilmente modifico a minha maneira de pensar	123	1,00	4,00	2,3333	,96383
Tenho opiniões bem formadas em relação a maioria dos assuntos abordados na disciplina de História	122	1,00	4,00	2,6311	,82523
Aceito com facilidade a informação veiculada nas aulas, pelo professor	123	1,00	4,00	2,2033	,90499
Procuro analisar as fontes das informações veiculadas nas aulas	125	1,00	4,00	3,2400	,66478
Nunca duvido da informação apresentada pelos professores	124	1,00	4,00	1,8871	,80859
Procuro relacionar os conhecimentos abordados nas aulas com a realidade contextual em que vivo	122	1,00	4,00	3,3770	,62095
Procuro sempre saber as causas que estão na base dos fenómenos estudados na sala de aulas, analisando os seus argumentos	120	1,00	4,00	3,0750	,74656
Considero-me uma pessoa informada em relação aos acontecimentos locais e globais	119	1,00	4,00	2,9076	,87325

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Antes de formar uma opinião sobre determinado assunto, procuro sempre analisar vários pontos de vista sobre o assunto	123	2,00	4,00	3,3821	,68377
Considero que pode existir mais de um ponto de vista em relação ao mesmo assunto	120	1,00	4,00	3,4917	,62168
Considero-me aberto a novas ideias, teorias, concepções e inovações	121	1,00	4,00	3,5372	,67133
O professor dá muita importância à transmissão de conhecimentos	117	1,00	4,00	2,8974	,78108
O professor leva-nos a analisar e reflectir sobre os fenómenos históricos estudados na sala de aulas	119	1,00	4,00	2,8655	,75828
O professor leva-nos/leva-nos a relacionar os conhecimentos históricos com situações e problemas da actualidade	123	1,00	4,00	2,8780	,87390
O professor leva-nos a conhecer os factos e datas históricas, tal como se apresentam no manual	120	1,00	4,00	2,7750	,92093
Os professores promovem muitas visitas de estudo a locais e sítios históricos	119	1,00	22,00	1,7059	2,03092

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
O professor valoriza as vivências e opiniões dos alunos sobre os temas abordados nas aulas	123	1,00	4,00	2,5935	,89477
O professor exige que os alunos memorizem as datas e factos históricos ensinados na sala de aulas	121	1,00	4,00	2,4050	,89980
O professor procura promover debates, sobre os vários temas abordados nas aulas, relacionando-os com a realidade actual	122	1,00	4,00	2,6311	,99752
Os professores realizam seminários especializados para abordagens de temáticas relacionadas com as disciplinas e ou com o curso	121	1,00	4,00	2,0248	1,07597
Adequação das metodologias e práticas dos professores para o desenvolvimento do pensamento crítico e reflexivo dos alunos	126	1,00	5,00	3,0238	,92489
Descrever diferentes pontos de vista de um determinado fenómeno histórico	119	1,00	4,00	2,3529	,85953
Explicar um conceito por palavras próprias	123	1,00	4,00	2,6179	,86385
Identificar relações entre diferentes acontecimentos e factos históricos	122	1,00	4,00	2,5984	,78897
Avaliar a credibilidade de afirmações	116	1,00	4,00	2,5172	,91825

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Colocar questões para clarificar uma situação	117	1,00	4,00	2,6496	,85416
Tirar conclusões a partir dos dados disponíveis sobre determinado fenómeno histórico	120	1,00	4,00	2,4833	,81975
Fundamentar as conclusões tiradas	122	1,00	4,00	2,5492	,94565
Levantar hipóteses	118	1,00	4,00	2,3983	,92579
Apresentar aos outros um raciocínio	120	1,00	4,00	2,4333	,84747
Justificar aos outros um raciocínio	115	1,00	4,00	2,4261	,86917
Sensibilidade em aceitar as opiniões dos outros	116	1,00	4,00	2,6897	,81735
Facilidade na comunicação	116	1,00	4,00	3,0345	,86408
Capacidade de análise de situações	123	1,00	4,00	2,6911	,74800
Espírito de observação	121	1,00	4,00	2,7107	,87023
Imaginação e criatividade	122	1,00	4,00	2,5738	,91740
Métodos expositivos	104	1,00	6,00	4,4423	1,91482
Ensino por problemas	106	1,00	6,00	2,9623	1,72888
Abordagem construtivista	102	1,00	6,00	2,9216	1,51354
Visitas de estudo	100	1,00	6,00	3,3700	1,19473
Debates/Discussões	101	1,00	6,00	2,3960	1,38621
Simulações	99	1,00	6,00	4,6566	1,27104
Valid N (listwise)	67				

	Gênero	Idade	Situação laboral	Sector de trabalho	Considero-me uma pessoa de convicções fortes
N Valid	126	126	126	50	123
Missing	0	0	0	76	3

		Difícilmente modifico a minha maneira de pensar	Tenho opiniões bem formadas em relação a maioria dos assuntos abordados na disciplina de História	Aceito com facilidade a informação veiculada nas aulas, pelo professor	Procuo analisar as fontes das informações veiculadas nas aulas	Nunca duvido da informação apresentada pelos professores
N	Valid	123	122	123	125	124
	Missing	3	4	3	1	2

		Procuo relacionar os conhecimentos abordados nas aulas com a realidade contextual em que vivo	Procuo sempre saber as causas que estão na base dos fenómenos estudados na sala de aulas, analisando os seus argumentos	Considero-me uma pessoa informada em relação aos acontecimentos locais e globais	Antes de formar uma opinião sobre determinado assunto, procuro sempre analisar vários pontos de vista sobre o assunto	Considero que pode existir mais de um ponto de vista em relação ao mesmo assunto
N	Valid	122	120	119	123	120
	Missing	4	6	7	3	6

		Considero-me aberto a novas ideias, teorias, concepções e inovações	O professor dá muita importância à transmissão de conhecimentos	O professor leva-nos a analisar e reflectir sobre os fenómenos históricos estudados na sala de aulas	O professor leva-nos a relacionar os conhecimentos históricos com situações e problemas da actualidade	O professor leva-nos a conhecer os factos e datas históricos, tal como se apresentam no manual
N	Valid	121	117	119	123	120
	Missing	5	9	7	3	6

		Os professores promovem muitas visitas de estudo a locais e sítios históricos	O professor valoriza as vivências e opiniões dos alunos sobre os temas abordados nas aulas	O professor exige que os alunos memorizem as datas e factos históricos ensinados na sala de aulas	O professor procura promover debates, sobre os vários temas abordados nas aulas, relacionando-os com a realidade actual	Os professores realizam seminários especializados para abordagens de temáticas relacionadas com as disciplinas e ou com o curso
N	Valid	119	123	121	122	121
	Missing	7	3	5	4	5

		Adequação das metodologias e práticas dos professores para o desenvolvimento do pensamento crítico e reflexivo dos alunos	Descrever diferentes pontos de vista de um determinado fenómeno histórico	Explicar um conceito por palavras próprias	Identificar relações entre diferentes acontecimentos e factos históricos	Avaliar a credibilidade de afirmações
N	Valid	126	119	123	122	116
	Missing	0	7	3	4	10

		Colocar questões para clarificar uma situação	Tirar conclusões a partir dos dados disponíveis sobre determinado fenómeno histórico	Fundamentar as conclusões tiradas	Levantar hipóteses	Apresentar aos outros um raciocínio
N	Valid	117	120	122	118	120
	Missing	9	6	4	8	6

		Justificar aos outros um raciocínio	Sensibilidade em aceitar as opiniões dos outros	Facilidade na comunicação	Capacidade de análise de situações	Espírito de observação
N	Valid	115	116	116	123	121
	Missing	11	10	10	3	5

		Imaginação e criatividade	Métodos expositivos	Ensino por problemas	Abordagem construtivista	Visitas de estudo
N	Valid	122	104	106	102	100
	Missing	4	22	20	24	26

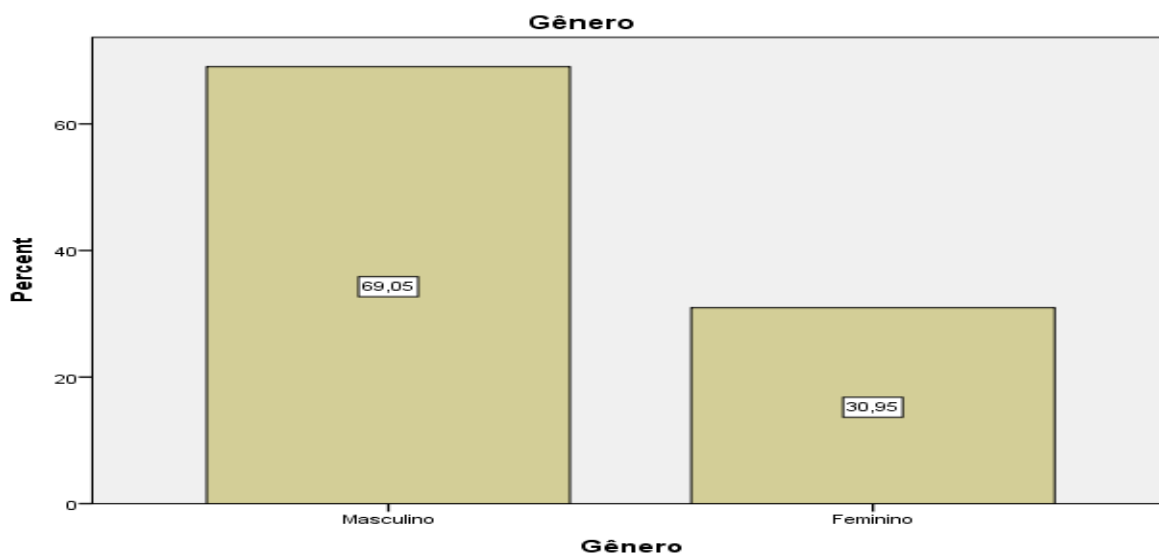
		Debates/Discussões	Simulações
N	Valid	101	99
	Missing	25	27

6.3. Apresentação e interpretação da Estatística Descritiva

A- Identificação Pessoal e Profissional

Tabela nº 1 Gênero

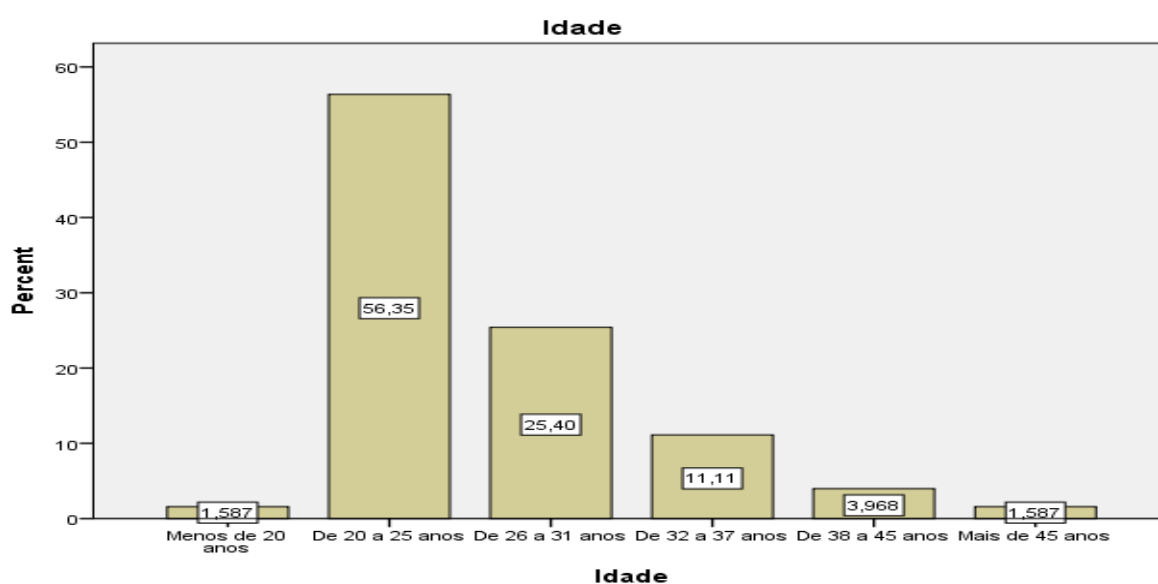
	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Masculino	87	69,0	69,0	69,0
Feminino	39	31,0	31,0	100,0
Total	126	100,0	100,0	



Assim, como se observa no quadro acima a amostra é predominantemente masculina. Pois que a representação masculina é de (69 %), apenas a nossa amostra possui uma representatividade feminina de 31%. Este cenário evidencia que a maior parte dos estudantes do Instituto Superior de Ciências da Educação da especialidade do Ensino da História são de sexo masculino.

Tabela nº 2 Relacionada com Idade

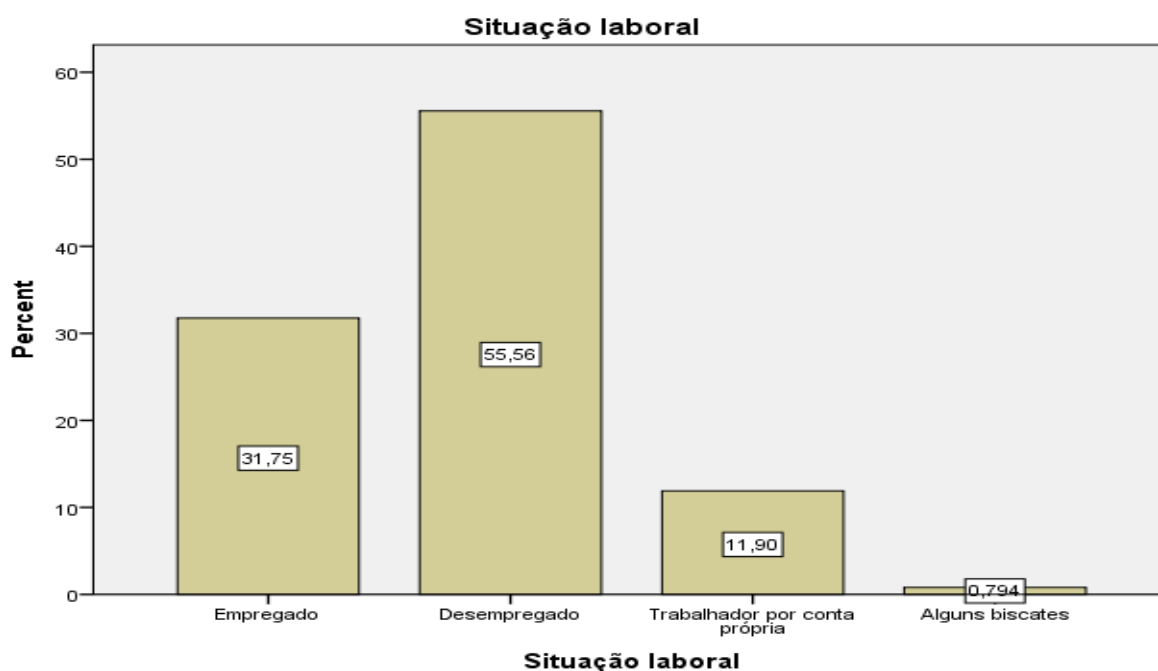
	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid				
Menos de 20 anos	2	1,6	1,6	1,6
De 20 a 25 anos	71	56,3	56,3	57,9
De 26 a 31 anos	32	25,4	25,4	83,3
De 32 a 37 anos	14	11,1	11,1	94,4
De 38 a 45 anos	5	4,0	4,0	98,4
Mais de 45 anos	2	1,6	1,6	100,0
Total	126	100,0	100,0	



O presente quadro evidencia de forma clara que os participantes da nossa amostra na sua maioria, no que se refere a idade encontram-se no intervalo de 20 à 37 anos numa percentagem de 92,8%. Pois entendemos ser uma faixa etária activa onde a preocupação com a qualidade da formação deve ser maior. Já que uma minoria de apenas 5,6% possui mais de 38 anos de idade.

Tabela nº3 Situação laboral

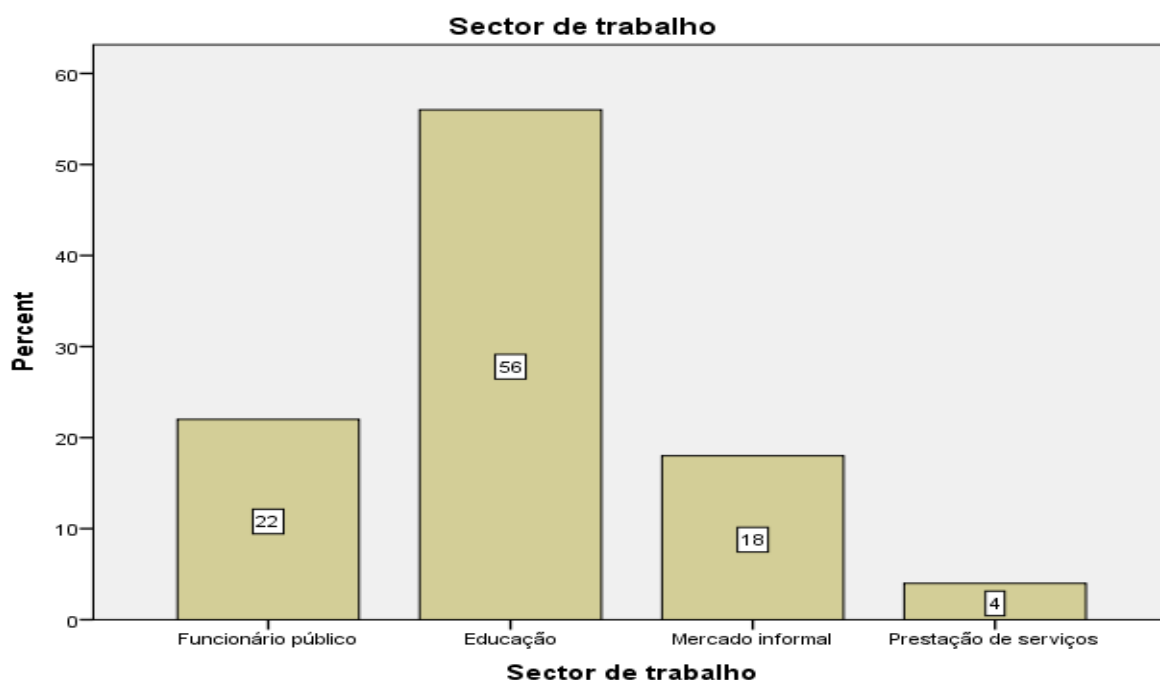
	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Empregado	40	31,7	31,7	31,7
Desempregado	70	55,6	55,6	87,3
Valid Trabalhador por conta própria	15	11,9	11,9	99,2
Alguns biscates	1	,8	,8	100,0
Total	126	100,0	100,0	



O presente quadro evidencia de forma clara que os participantes da nossa amostra na sua maioria, no que se refere a idade encontram-se no intervalo de 20 à 37 anos numa percentagem de 94,45. Pois entendemos ser uma faixa etária activa onde a preocupação com a qualidade da formação deve ser maior. De forma geral podemos referir que a maior parte dos participantes se encontra desempregada num total de 55,6%, estando disponível em termos de tempo para a formação o que poderá resultar em qualidade. Por outro lado a falta de emprego pode também ser o calcanhar de aquiles para o êxito da formação pois que a formação pressupõe gastos, o que leva a desmotivação e a limitações.

Tabela nº 4 Sector de trabalho

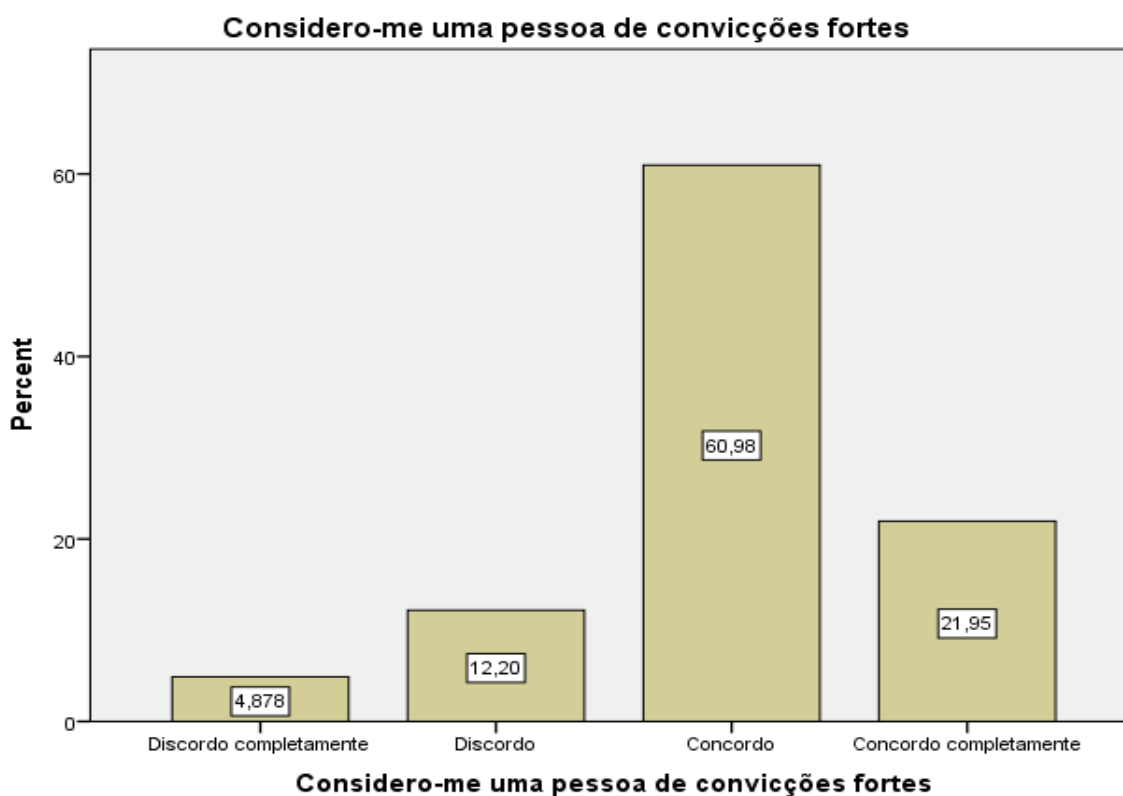
	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Funcionário público	11	8,7	22,0	22,0
Educação	28	22,2	56,0	78,0
Valid Mercado informal	9	7,1	18,0	96,0
Prestação de serviços	2	1,6	4,0	100,0
Total	50	39,7	100,0	
Missing System	76	60,3		
Total	126	100,0		



O presente quadro faz menção a actividade laboral dos nossos inqueridos, salientamos que 22,2% são professores e 60,3% são desempregados o que pressupõe que num future muito próximo venham a ingressar os quadro técnico do sector da educação tendo em conta a sua área de formação.

Tabela nº 5 Considero-me uma pessoa de convicções fortes

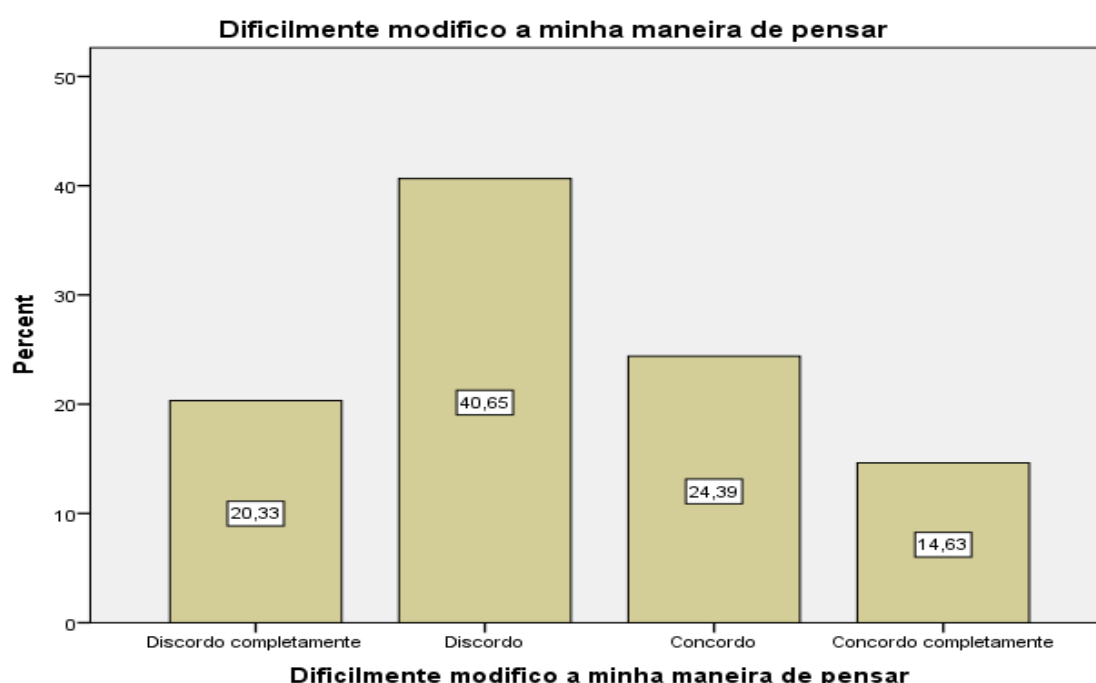
	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Discordo completamente	6	4,8	4,9	4,9
Discordo	15	11,9	12,2	17,1
Valid Concordo	75	59,5	61,0	78,0
Concordo completamente	27	21,4	22,0	100,0
Total	123	97,6	100,0	
Missing System	3	2,4		
Total	126	100,0		



O maior número de participantes 89,9% consideram-se ser pessoas de convicções fortes e apenas 16,7% discordam com esta opinião. Assim podemos salientar que a maior parte dos estudantes em estudo possuem uma das premissas para o desenvolvimento do pensamento crítico e reflexivo.

Tabela nº 6 Dificilmente modifico a minha maneira de pensar

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Discordo completamente	25	19,8	20,3	20,3
Discordo	50	39,7	40,7	61,0
Valid Concordo	30	23,8	24,4	85,4
Concordo completamente	18	14,3	14,6	100,0
Total	123	97,6	100,0	
Missing System	3	2,4		
Total	126	100,0		

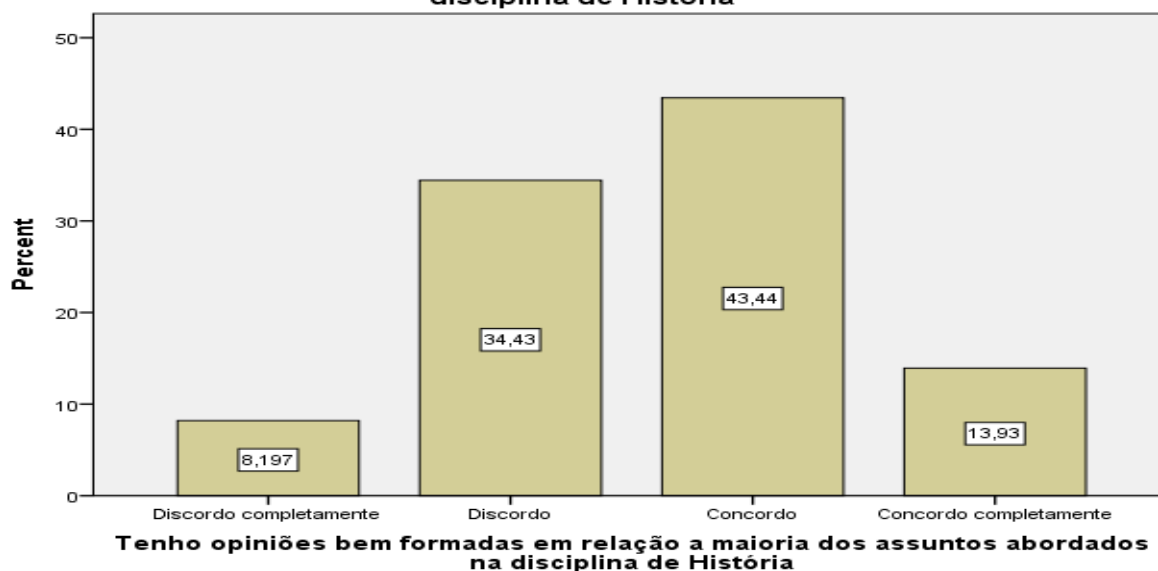


Nesta questão os nossos inqueridos afirmaram na sua maioria 59,5% serem pessoas que podem modificar sua forma de pensar, embora 40,5% sendo ainda uma percentagem significativa afirmam ter dificuldade em modificar sua forma de pensar. Mas ainda assim para nós é reconfortante na medida em que o desenvolvimento de capacidades como a crítica e a reflexão podem conduzir os indivíduos a modificar sua forma de pensar.

Tabela nº 7 Tenho opiniões bem formadas em relação a maioria dos assuntos abordados na disciplina de História

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
	Discordo completamente	10	7,9	8,2
	Discordo	42	33,3	42,6
Valid	Concordo	53	42,1	86,1
	Concordo completamente	17	13,5	100,0
	Total	122	96,8	100,0
Missing	System	4	3,2	
Total		126	100,0	

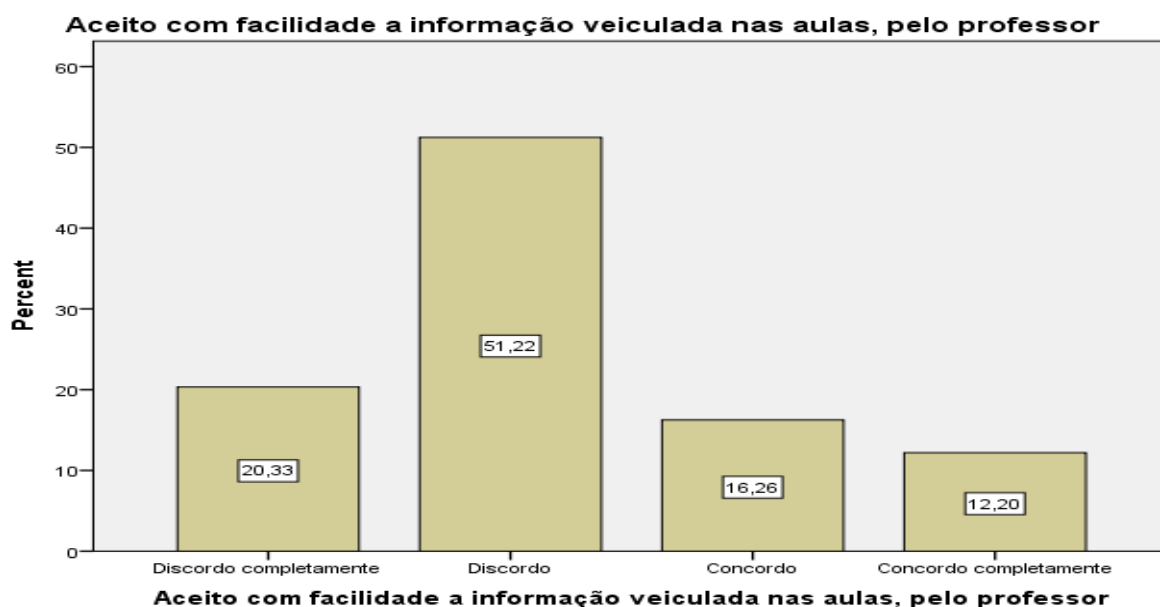
Tenho opiniões bem formadas em relação a maioria dos assuntos abordados na disciplina de História



O número de inqueridos que revela possuir opiniões formadas sobre as temáticas em abordagem nas aulas de História é de 55,6%. Porém 44,4% dos inqueridos discorda o que revela uma percentagem significativa. Este cenário demonstra que embora não como gostaríamos ainda assim existem condições para debates, reflexões em sala de aulas de acordo com as temáticas em abordagem.

Tabela nº 8 Aceito com facilidade a informação veiculada nas aulas, pelo professor

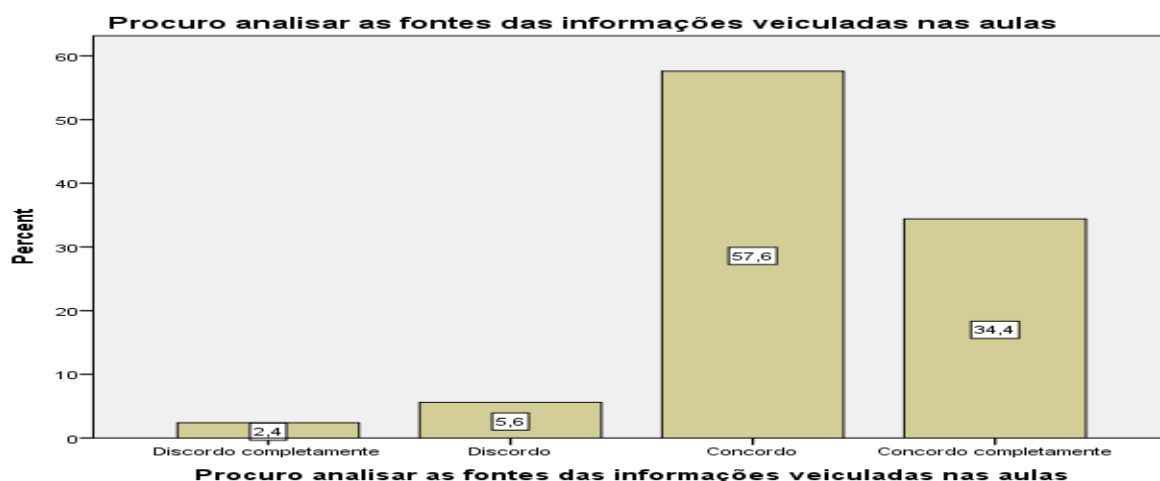
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Discordo completamente	25	19,8	20,3	20,3
	Discordo	63	50,0	51,2	71,5
	Concordo	20	15,9	16,3	87,8
	Concordo completamente	15	11,9	12,2	100,0
	Total	123	97,6	100,0	
Missing	System	3	2,4		
Total		126	100,0		



Os nossos inqueridos na sua maioria 69,8% afirmam que não aceitam com facilidade a informação veiculada pelos professores nas aulas de História, apenas 27,8% referem que concordam facilmente, restando apenas 2,4% que absteve-se a dar resposta a esta questão. Assim sendo salientamos que a maior parte questiona a informação que recebe nas aulas, embora este questionamento do nosso ponto de vista deve ser baseado em confrontação de fontes e ou de informação.

Tabela nº 9 Procuro analisar as fontes das informações veiculadas nas aulas

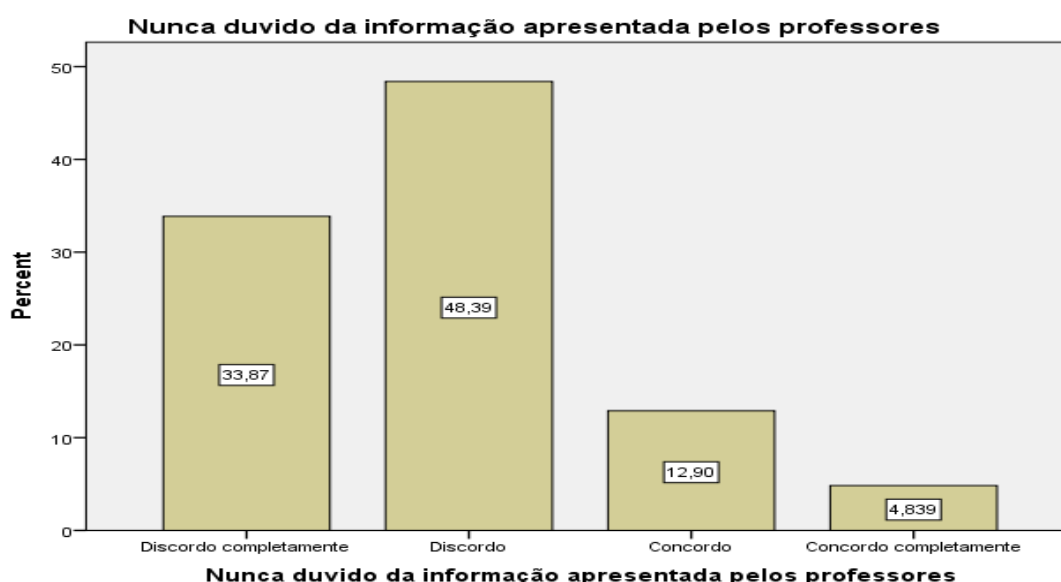
	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid				
Discordo completamente	3	2,4	2,4	2,4
Discordo	7	5,6	5,6	8,0
Concordo	72	57,1	57,6	65,6
Concordo completamente	43	34,1	34,4	100,0
Total	125	99,2	100,0	
Missing				
System	1	,8		
Total	126	100,0		



Quanto a esta questão os inqueridos responderam em 91,2% que de facto procuram analisar as fontes das informações que recebem nas aulas, ao passo que 8% referiu que não analisa a proveniência das informações que recebe. Relativamente a percentagem dos inqueridos que refere proceder com a análise das fonte das informações dá-nos um certo conforto em saber, embora nos interrogamos em saber quais os procedimentos que utilizam para o efeito, por outro lado a percentagem que discorda demonstra a falta de questionamento, crítica e reflexão sobre as questões abordadas em sala de aulas.

Tabela nº 10 Nunca duvido da informação apresentada pelos professores

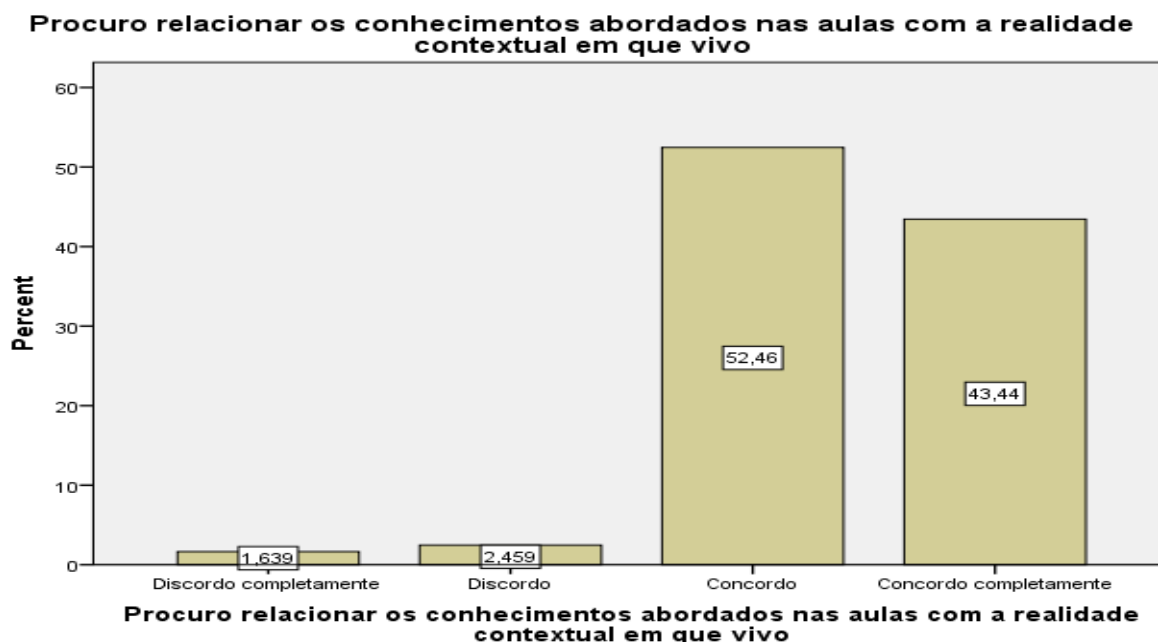
	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Discordo completamente	42	33,3	33,9	33,9
Discordo	60	47,6	48,4	82,3
Valid Concordo	16	12,7	12,9	95,2
Concordo completamente	6	4,8	4,8	100,0
Total	124	98,4	100,0	
Missing System	2	1,6		
Total	126	100,0		



A maior parte dos inqueridos 80,9% afirma que tem questionado a informação apresentada pelos professores em sala de aulas, ao passo que 17,5% concordam com a informação apresentada pelos professores em sala de aulas, somente 1,6% absteve-se a dar resposta a esta questão. Pois consideramos que o importante não é que o estudante duvide da informação mas sim que reflita sobre o que aprende, a duvida deve ter fundamentos em fontes devidamente analisadas e reflectidamente argumentadas.

Tabela nº 11 Procuro relacionar os conhecimentos abordados nas aulas com a realidade contextual em que vivo

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid				
Discordo completamente	2	1,6	1,6	1,6
Discordo	3	2,4	2,5	4,1
Concordo	64	50,8	52,5	56,6
Concordo completamente	53	42,1	43,4	100,0
Total	122	96,8	100,0	
Missing				
System	4	3,2		
Total	126	100,0		

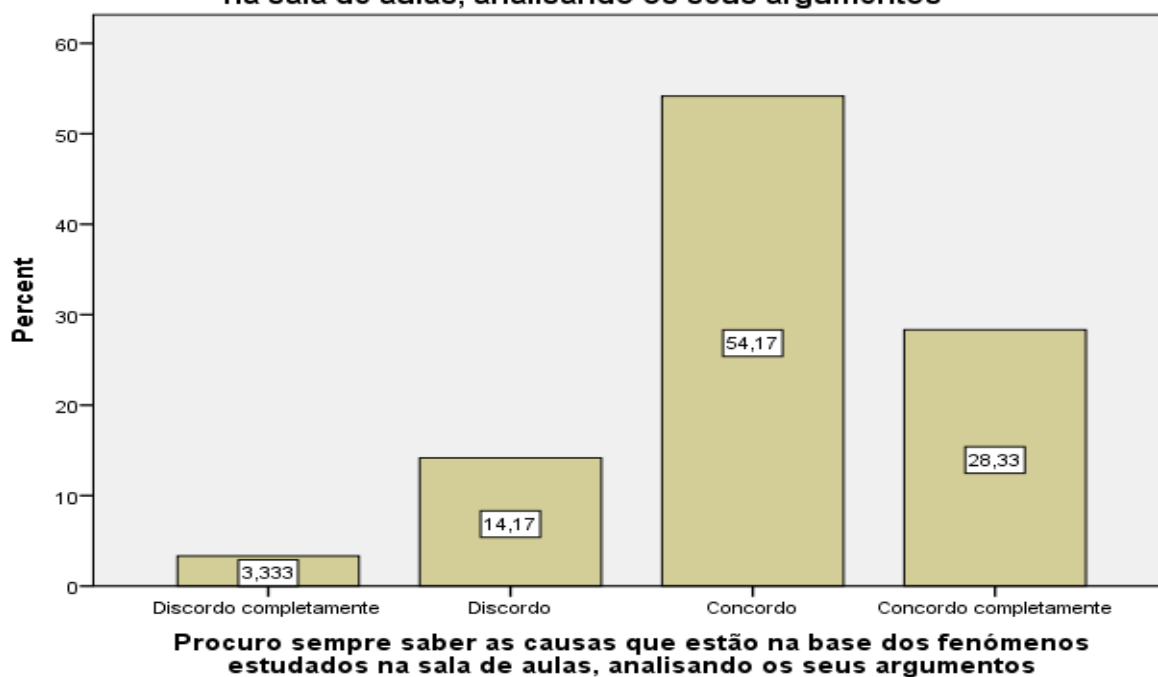


A leitura do presente quadro relativamente a questão apresentada nos mostra que quase todos os inqueridos 92,9% afirmam que têm relacionado os conhecimentos abordados nas aulas com a sua realidade. Porém os resultados das aulas por nós observadas contrapõem esta informação, pois que as respostas dadas pelos estudantes durante a interação em sala de aulas eram mecanicamente construídas e presas ao manual.

Tabela nº 12 Procuro sempre saber as causas que estão na base dos fenómenos estudados na sala de aulas, analisando os seus argumentos

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Discordo completamente	4	3,2	3,3	3,3
Discordo	17	13,5	14,2	17,5
Valid Concorde	65	51,6	54,2	71,7
Concorde completamente	34	27,0	28,3	100,0
Total	120	95,2	100,0	
Missing System	6	4,8		
Total	126	100,0		

Procuro sempre saber as causas que estão na base dos fenómenos estudados na sala de aulas, analisando os seus argumentos

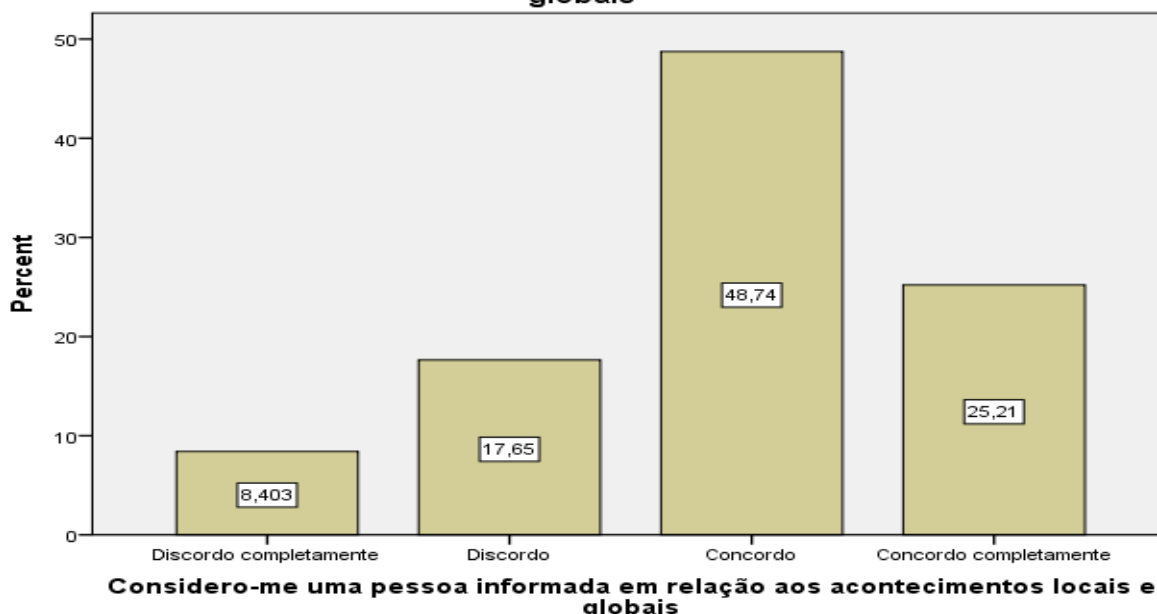


Confrontados se procuram saber as causas que estão na base dos fenómenos estudados 78,6% dos nossos inqueridos mencionaram estar de acordo, apenas 16,7% discordaram proceder de tal forma, as abstenções a esta questão ficaram em 4,8%. No entanto este resultado é paradoxal ao resultado das aulas por nós observadas durante o presente estudo.

Tabela nº 13 Considero-me uma pessoa informada em relação aos acontecimentos locais e globais

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Discordo completamente	10	7,9	8,4
	Discordo	21	16,7	26,1
	Concordo	58	46,0	48,7
	Concordo completamente	30	23,8	100,0
	Total	119	94,4	100,0
Missing	System	7	5,6	
Total		126	100,0	

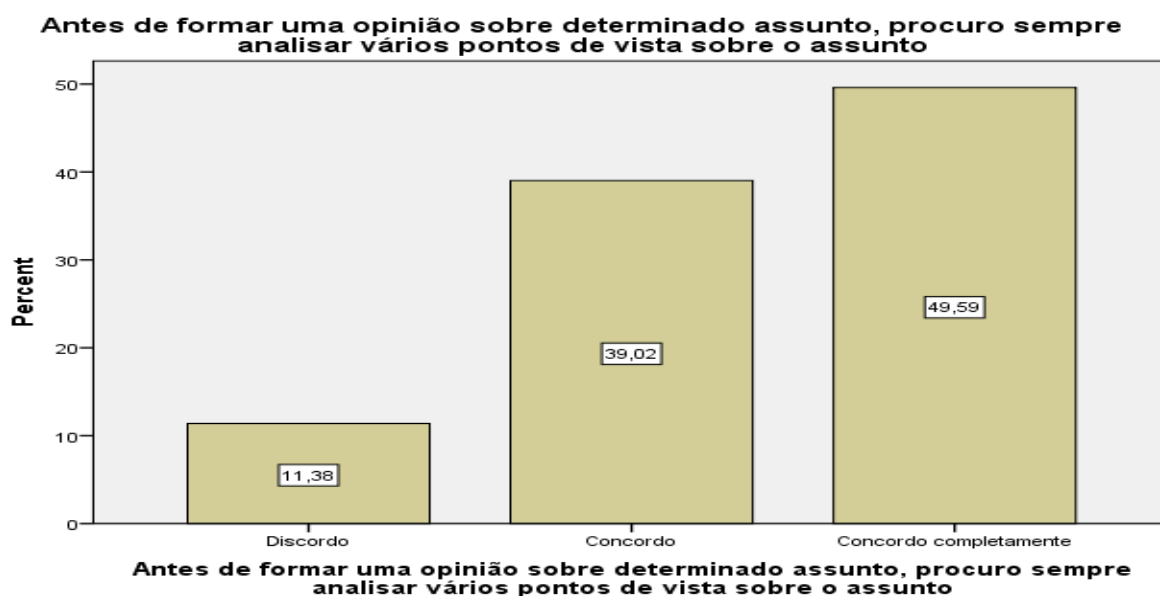
Considero-me uma pessoa informada em relação aos acontecimentos locais e globais



Com relação ao presente quadro podemos referir que 69,8% dos inqueridos constituindo a maioria afirmam que se consideram serem pessoas informadas relativamente ao acontecimentos locais e globais, somente 24,6% afirmaram o contrario, relativamente as abstenções podemos considerar 5,6% dos inqueridos. Tais resultados suscitaram em nós algumas inquietações na medida em que a capacidade de argumentação dos estudantes em sala de aulas com relação as questões abordadas deu-nos evidências da falta de informação dos referidos.

Tabela nº 14 Antes de formar uma opinião sobre determinado assunto, procuro sempre analisar vários pontos de vista sobre o assunto

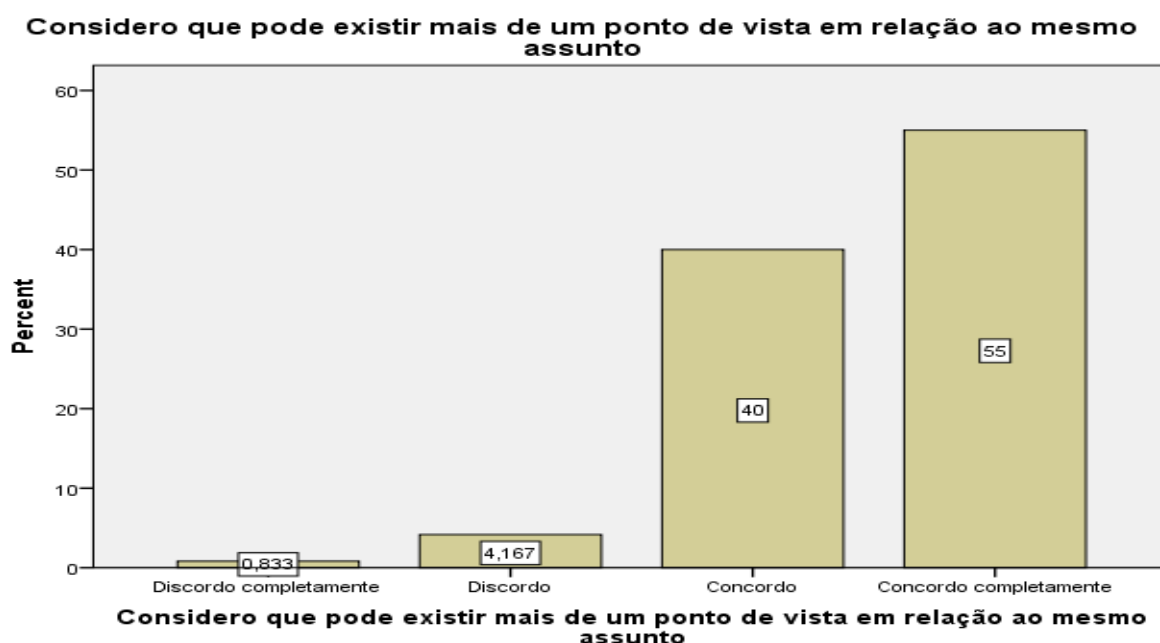
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Discordo	14	11,1	11,4	11,4
	Concordo	48	38,1	39,0	50,4
	Concordo completamente	61	48,4	49,6	100,0
	Total	123	97,6	100,0	
Missing	System	3	2,4		
Total		126	100,0		



Este quadro demonstra que os inqueridos na sua maioria 86,5% concordam que antes de formar uma opinião sobre determinado assunto, procuram analisar vários pontos de vista sobre o assunto. Diante de tal afirmação apresentamos nossa satisfação e depreendemos que a discussão sobre vários pontos de vista pode ajudar a formar uma opinião sobre o assunto mais com mais segurança, convicção e conhecimento. Dando também a possibilidade de argumentar e fundamentar a suas opiniões.

Tabela nº 15 Considero que pode existir mais de um ponto de vista em relação ao mesmo assunto

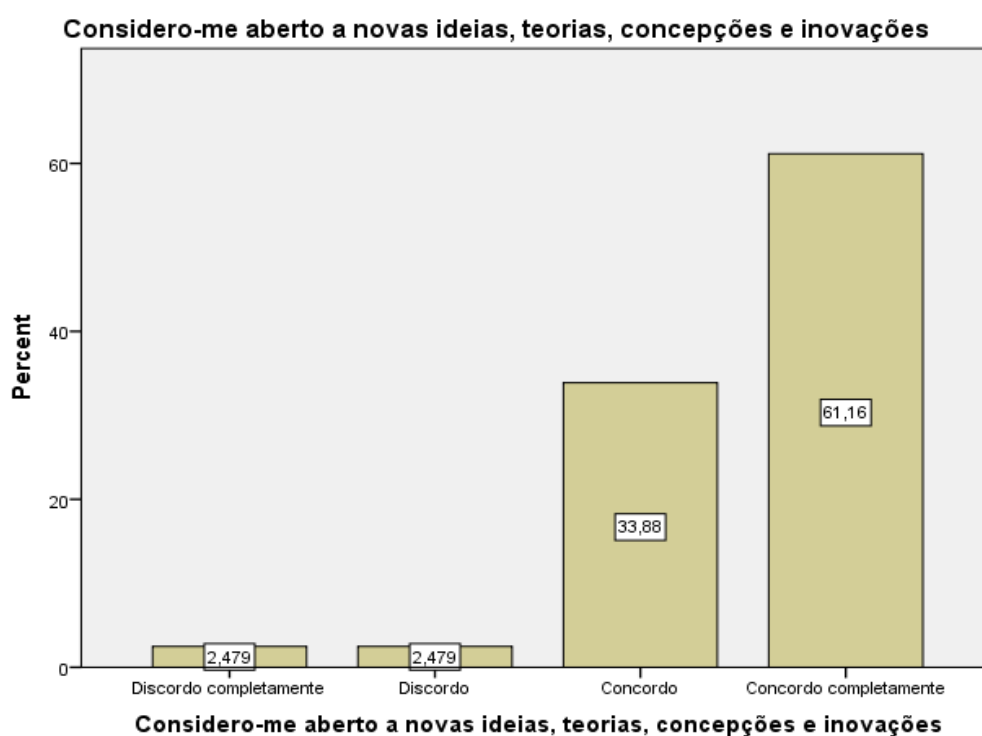
	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Discordo completamente	1	,8	,8	,8
Discordo	5	4,0	4,2	5,0
Valid Concorde	48	38,1	40,0	45,0
Concorde completamente	66	52,4	55,0	100,0
Total	120	95,2	100,0	
Missing System	6	4,8		
Total	126	100,0		



Nesta questão apenas vamos referir que 90,5% dos inqueridos considera que pode de facto existir mais de um ponto de vista em relação ao mesmo assunto. Aqui apenas chamamos a atenção de que a diversidade de pontos de vista é benéfica e premissa essencial para desenvolver capacidades de raciocínio, mas estes pontos de vista devem pressupor conhecimento profundo sobre o assunto baseado em fontes credíveis.

Tabela nº 16 Considero-me aberto a novas ideias, teorias, concepções e inovações

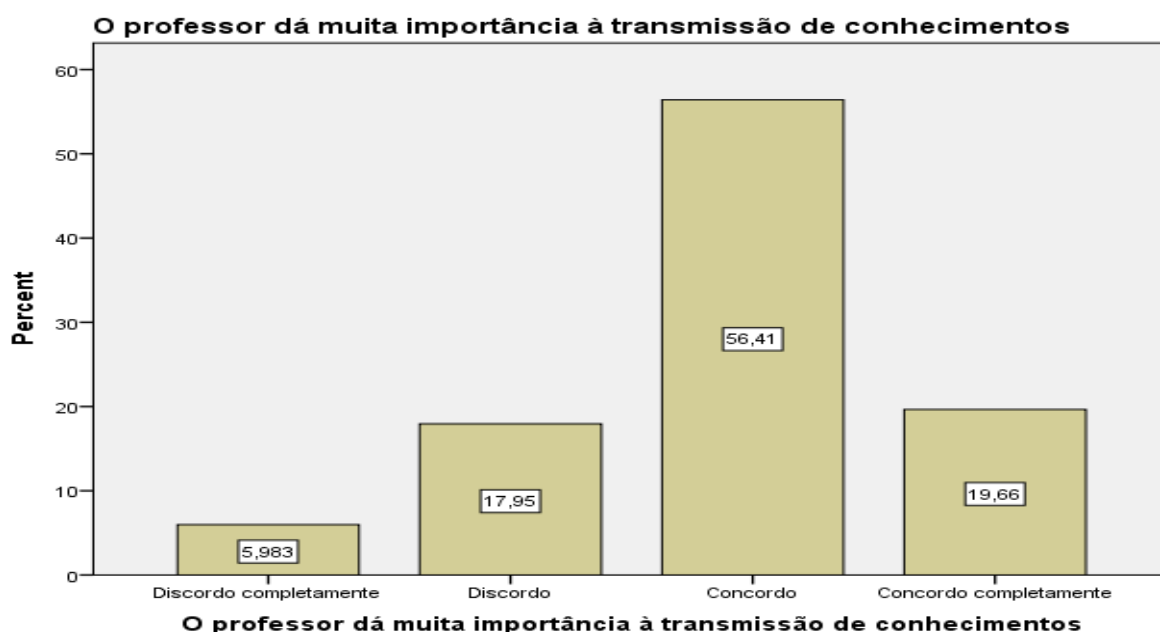
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Discordo completamente	3	2,4	2,5	2,5
	Discordo	3	2,4	2,5	5,0
	Concordo	41	32,5	33,9	38,8
	Concordo completamente	74	58,7	61,2	100,0
	Total	121	96,0	100,0	
Missing	System	5	4,0		
Total		126	100,0		



Este quadro mostra que maioritariamente 91,2% dos inqueridos consideram-se pessoas abertas a novas ideias, teorias, concepções e inovações. Pois consideramos ser um aspecto importantíssimo para ajudar a desenvolver capacidades de raciocínio.

Tabela nº 17 O professor dá muita importância à transmissão de conhecimentos

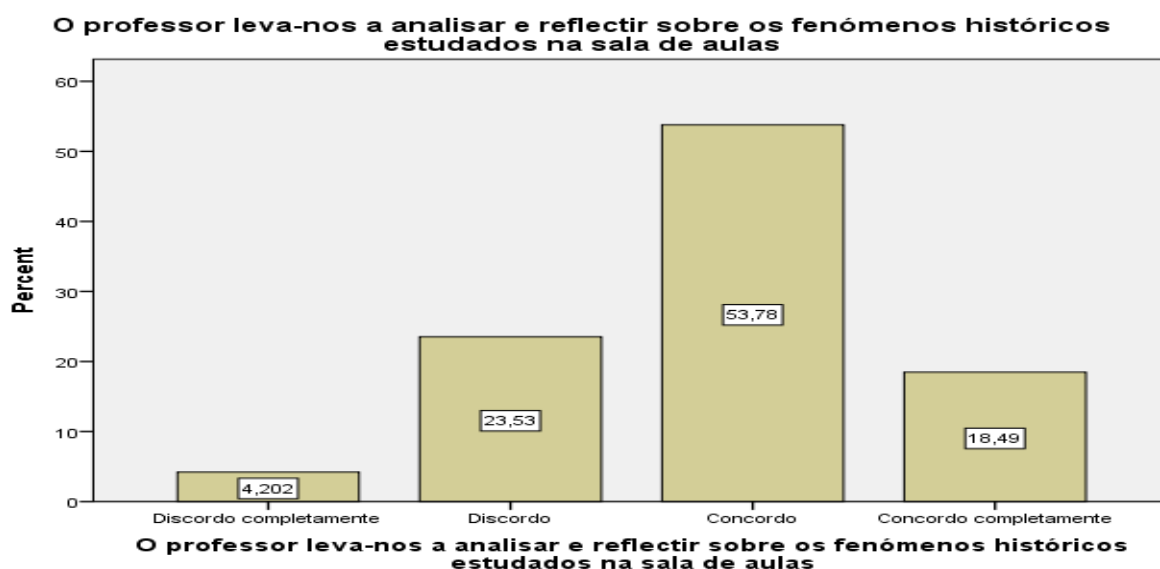
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Discordo completamente	7	5,6	6,0	6,0
	Discordo	21	16,7	17,9	23,9
	Concordo	66	52,4	56,4	80,3
	Concordo completamente	23	18,3	19,7	100,0
	Total	117	92,9	100,0	
Missing	System	9	7,1		
Total		126	100,0		



Relativamente às práticas dos professores nas aulas de História, uma maioria estimada em 70,7% refere que o professor atribui muita importância à transmissão do conhecimento e uma minoria traduzida em 22,3% refere o contrário. Diante de tal facto salientemos que do nosso ponto de vista a transmissão do conhecimento não deveria constituir aspecto primordial, mas sim o desenvolvimento de capacidades como análise, a crítica, o raciocínio lógico e a reflexão.

Tabela nº 18 O professor leva-nos a analisar e reflectir sobre os fenómenos históricos estudados na sala de aulas

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Discordo completamente	5	4,0	4,2
	Discordo	28	22,2	27,7
	Concordo	64	50,8	53,8
	Concordo completamente	22	17,5	100,0
	Total	119	94,4	100,0
Missing	System	7	5,6	
Total		126	100,0	

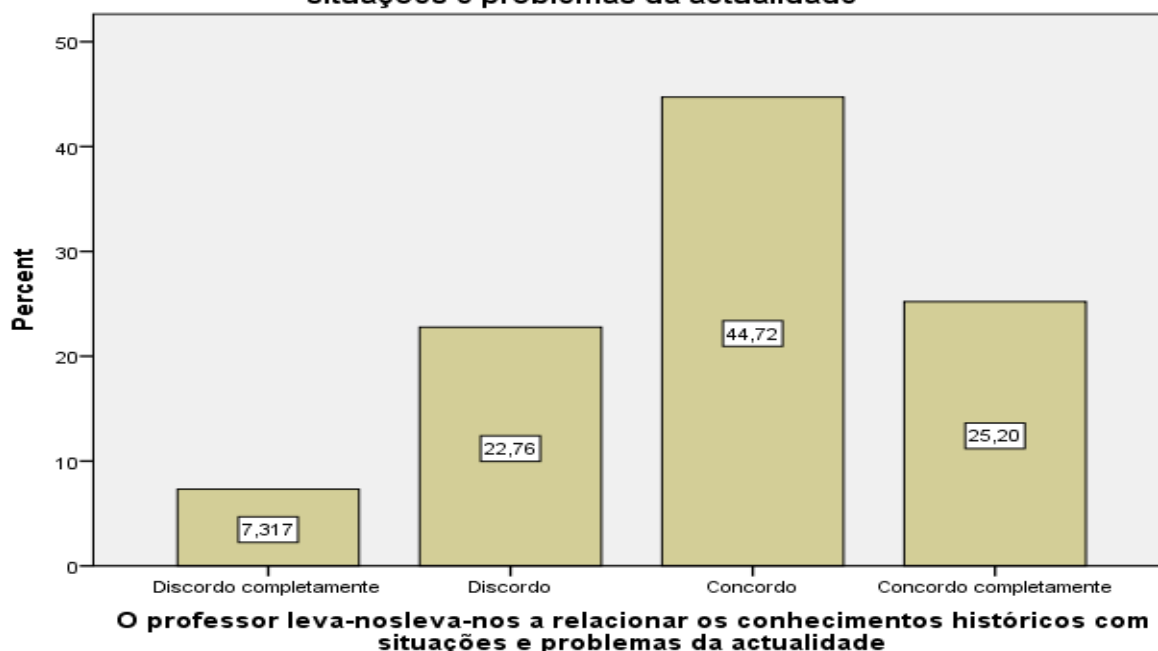


Nesta questão observamos também que a maioria dos nossos inqueridos 68,3% afirmam que nas aulas de História os professores levam os alunos a analisar e a refletir sobre os fenómenos históricos em abordagem, apenas 26,2% discordam desta questão, restando somente 5,6% que não apresentou resposta a esta questão. Esta actividade também é de extrema necessidade para o desenvolvimento de capacidades como a análise, a reflexão, a crítica e a argumentação. Assim sendo gostaríamos que esta actividade fosse desenvolvida por todos os professores para que de facto se consiga desenvolver o pensamento crítico e reflexivo destes dos estudantes

Tabela nº 19 O professor leva-nos a relacionar os conhecimentos históricos com situações e problemas da actualidade

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Discordo completamente	9	7,1	7,3	7,3
Discordo	28	22,2	22,8	30,1
Valid Concordo	55	43,7	44,7	74,8
Concordo completamente	31	24,6	25,2	100,0
Total	123	97,6	100,0	
Missing System	3	2,4		
Total	126	100,0		

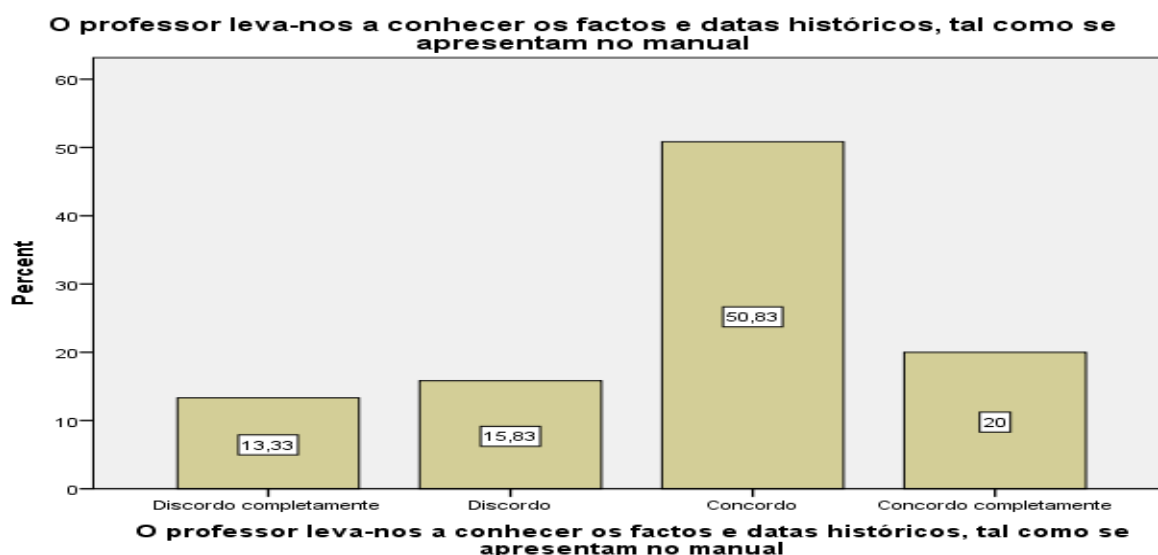
O professor leva-nos/leva-nos a relacionar os conhecimentos históricos com situações e problemas da actualidade



Neste quadro também podemos referir que uma maioria 68,3% confirma que os professores em suas aulas encaminham os estudantes a relacionar os conhecimentos com questões sociais actuais. Apenas uma minoria 29,3% apresenta uma resposta contraria. Neste aspecto gostávamos apenas de questionar a forma de como estas práticas têm sido feitas, pois que em nosso entender os estudantes demonstram pouco conhecimento.

Tabela nº 20 O professor leva-nos a conhecer os factos e datas históricos, tal como se apresentam no manual

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Discordo completamente	16	12,7	13,3
	Discordo	19	15,1	29,2
	Concordo	61	48,4	80,0
	Concordo completamente	24	19,0	100,0
Total	120	95,2	100,0	
Missing	System	6	4,8	
Total		126	100,0	

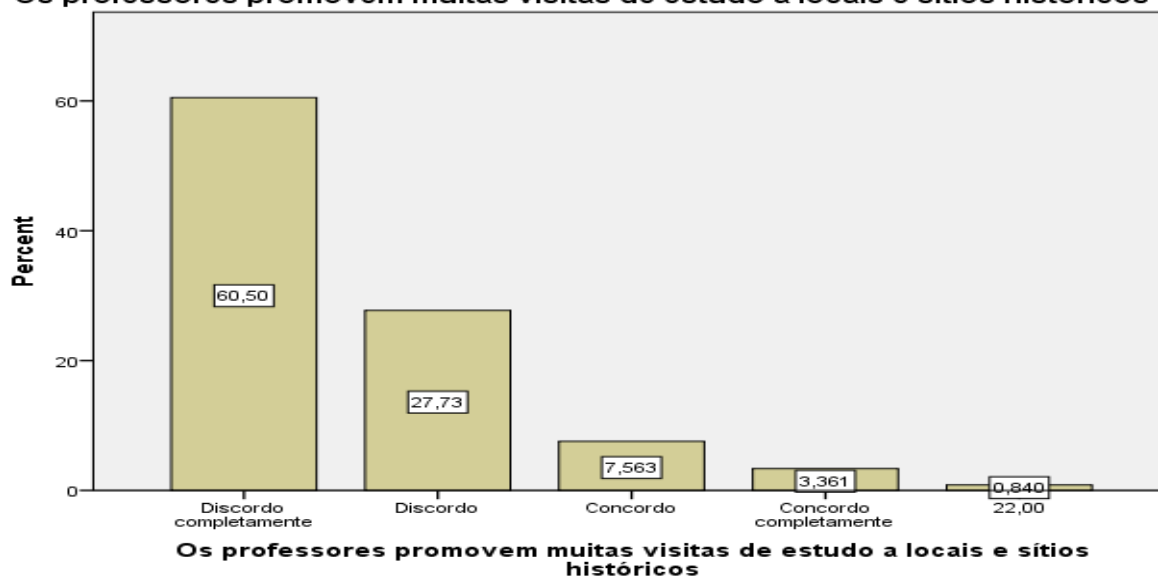


No quadro acima apresentado podemos reparar que a maior parte dos nossos inqueridos 67,4% concebe que os professores apenas abordam os factos e datas históricos tal como se apresentam no manual. Pois que verificamos que somente 27,8% dos inqueridos discordou daquilo que foi dito pela maioria e ainda 4,8% abstiveram-se. Perante o exposto podemos depreender que as práticas dos professores em sala de aulas são marcadamente expositivas e presas ao manual didáctico, deste modo a ensino da História apresenta-se como verdade acabada, retirando-se deste modo a possibilidade de reflexão e questionamento que os alunos poderiam fazer sobre o que aprendem.

Tabela nº 21 Os professores promovem muitas visitas de estudo a locais e sítios históricos

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Discordo completamente	72	57,1	60,5
	Discordo	33	26,2	88,2
	Concordo	9	7,1	95,8
	Concordo completamente	4	3,2	99,2
	22,00	1	,8	100,0
Total	119	94,4	100,0	
Missing	System	7	5,6	
Total		126	100,0	

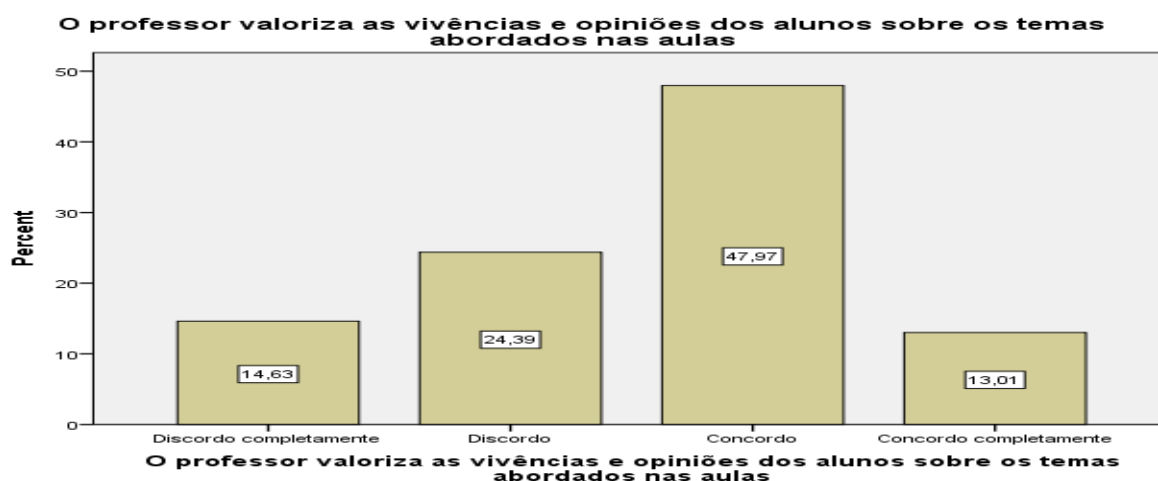
Os professores promovem muitas visitas de estudo a locais e sítios históricos



Ao serem questionados sobre a realização de visitas de estudo a locais específicos, os nossos inqueridos 83,3% referiram que as visitas de estudo não constituem práticas em sua formação. Diante de tão grande percentagem podemos depreender que a questão do vincula da teoria e prática neste contexto não é corretamente aplicável, o que para nós pode em certa medida mitigar a compreensão dos alunos consequentemente deixar lacunas que podem inibir o desenvolvimento de capacidades.

Tabela nº 22 O professores valorizam as vivências e opiniões dos alunos sobre os temas abordados nas aulas

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Discordo completamente	18	14,3	14,6
	Discordo	30	23,8	39,0
	Concordo	59	46,8	87,0
	Concordo completamente	16	12,7	100,0
	Total	123	97,6	100,0
Missing	System	3	2,4	
Total		126	100,0	



Quanto a valorização dos conhecimentos prévios dos alunos relativamente aos temas em abordagem por parte dos professores observamos que 59,5% dos inqueridos estão de acordo e um total de 38,1% discordam. Relativamente as respostas a esta questão e ao resultado das aulas por nós observadas depreendemos que alguns professores exploram de alguma forma as opiniões dos alunos relativas aos conteúdos em abordagem, porém não é satisfatório pois que esta prática deve ser observada em todas as aulas promovendo o diálogo e a interação premissas para o desenvolvimento de capacidades como a reflexão e o questionamento, possibilitando uma aprendizagem significativa e um senso crítico nos alunos.

Tabela nº 23 O professores exigem que os alunos memorizem as datas e factos históricos ensinados na sala de aulas

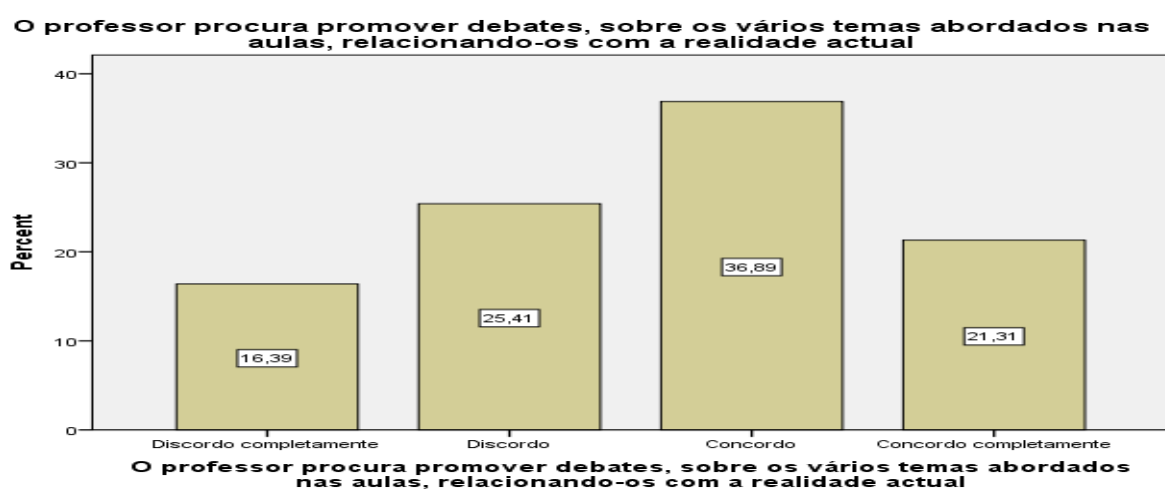
	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Discordo completamente	22	17,5	18,2	18,2
Discordo	40	31,7	33,1	51,2
Valid Concordo	47	37,3	38,8	90,1
Concordo completamente	12	9,5	9,9	100,0
Total	121	96,0	100,0	
Missing System	5	4,0		
Total	126	100,0		



Nesta questão observa-se um certo equilíbrio, pois que 46,8% concordaram que os professores ensinam na perspectiva de memorização dos factos e datas históricas, por outro lado 49,2% discordaram. Para esta questão nossos argumentos não se baseiam apenas nas respostas dos inqueridos, mas também nas aulas por nós observadas, salientamos que alguns professores assim procedem e que outra parte dos professores já recorre a práticas mais interativas, a problematização dos acontecimentos e ao debate demonstrando algum esforço por parte dos professores que assim o fazem. Mas ainda assim, contribui muito pouco para o desenvolvimento do pensamento crítico dos alunos que serão os futuros professores da ciência Histórica.

Tabela nº 24 O professor procura promover debates, sobre os vários temas abordados nas aulas, relacionando-os com a realidade actual

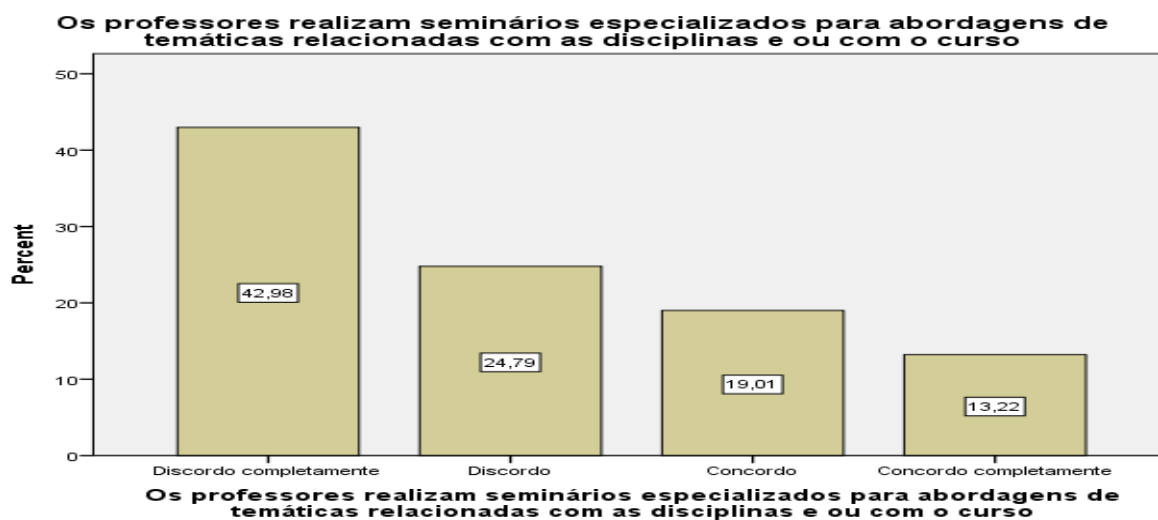
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Discordo completamente	20	15,9	16,4	16,4
	Discordo	31	24,6	25,4	41,8
	Concordo	45	35,7	36,9	78,7
	Concordo completamente	26	20,6	21,3	100,0
	Total	122	96,8	100,0	
Missing	System	4	3,2		
Total		126	100,0		



Neste quadro podemos observar que uma maioria de 56,3% concorda que os professores promovem debates, sobre os conteúdos em abordagem relacionando-os com o contexto, embora a uma percentagem muito significativa de 50,5%, discordam desta afirmação. Pois que continuamos na mesma linha de pensamento e referimos que alguns professores procedem com esta prática desenvolvidora de capacidades de raciocínio, mas ainda assim muitos professores continuam a centrar-se na aula, protegendo o seu ensino com métodos maioritariamente expositivos, desta feita pouco se contribui para o desenvolvimento do pensamento crítico e reflexivo dos formandos.

Tabela nº 25 Os professores realizam seminários especializados para abordagens de temáticas relacionadas com as disciplinas e ou com o curso

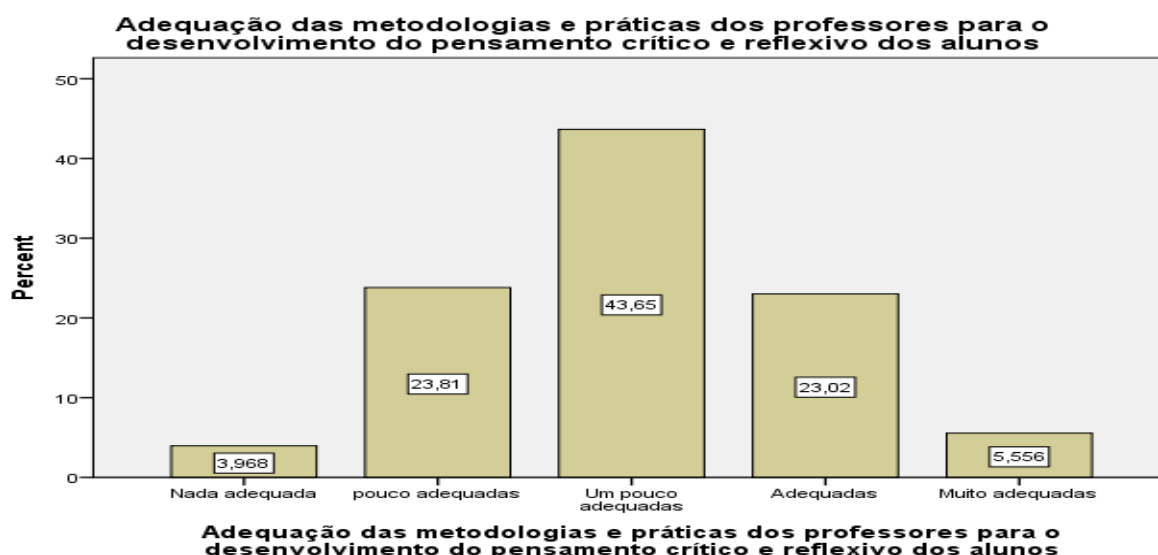
	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Discordo completamente	52	41,3	43,0	43,0
Discordo	30	23,8	24,8	67,8
Valid Concordo	23	18,3	19,0	86,8
Concordo completamente	16	12,7	13,2	100,0
Total	121	96,0	100,0	
Missing System	5	4,0		
Total	126	100,0		



Nesta questão observamos que 31% dos nossos inqueridos confirmam a observância da actividade prática indicada no presente quadro, ao passo que 65,1% afirmam a não observância da referida actividade prática. Assim de acordo as respostas, lamentamos pois que a observância de seminários especializados promove a interação, a troca de experiências, a capacidade de questionar e refletir em colectivo, a possibilidade de apresentar seus pontos de vista e de reestruturá-los, condição extremamente necessária a aquisição da argumentação válida.

Tabela nº 26 Adequação das metodologias e práticas dos professores para o desenvolvimento do pensamento crítico e reflexivo dos alunos

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Nada adequada	5	4,0	4,0	4,0
pouco adequadas	30	23,8	23,8	27,8
Um pouco adequadas	55	43,7	43,7	71,4
Adequadas	29	23,0	23,0	94,4
Muito adequadas	7	5,6	5,6	100,0
Total	126	100,0	100,0	



Relativamente a opinião dos inquiridos sobre a adequação das metodologias e práticas dos professores para o desenvolvimento do pensamento crítico e reflexivo dos alunos, o quadro acima demonstra que cerca de 71,5% considera pouco adequadas e uma minoria muito reduzida de 28,6% considera adequadas ou muito adequadas. Sobre este aspecto podemos empreender que a maior parte dos alunos afirma que as metodologias utilizadas pelos professores contribuem muito pouco para o desenvolvimento de capacidades promotoras do pensamento crítico e reflexivo dos futuros professores de História.

Tabela nº 27 Descrever diferentes pontos de vista de um determinado fenómeno histórico

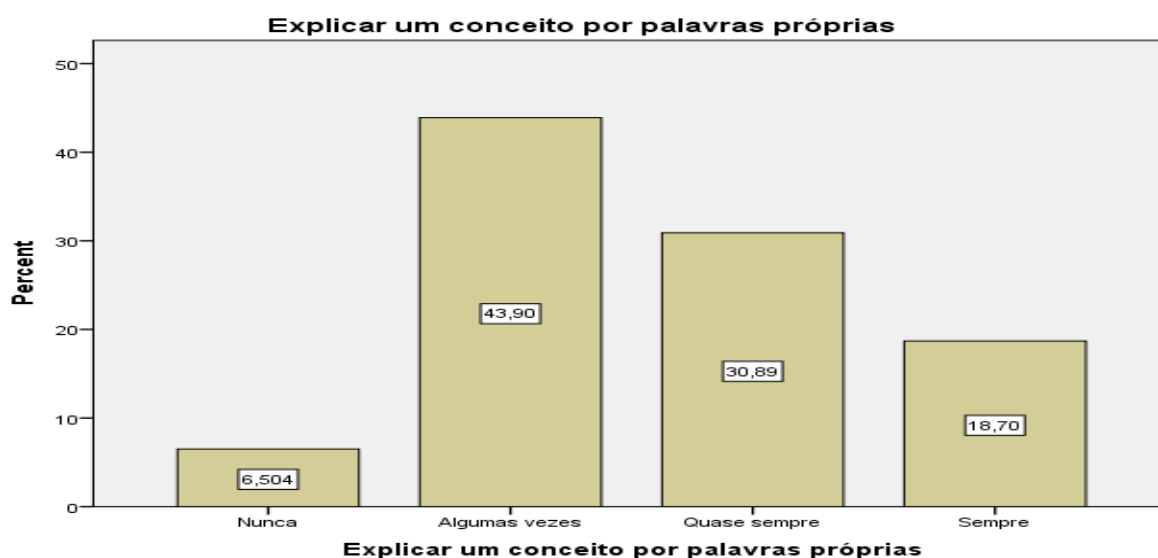
	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Nunca	20	15,9	16,8	16,8
Algumas vezes	47	37,3	39,5	56,3
Valid Quase sempre	42	33,3	35,3	91,6
Sempre	10	7,9	8,4	100,0
Total	119	94,4	100,0	
Missing System	7	5,6		
Total	126	100,0		



Nesta questão também podemos observar que esta actividade em sala de aulas é realizada por alguns professores e não por todos pois que as opiniões dos nossos inqueridos dividem-se entre as opções 15,9% afirmam que nunca realizam, 37,3% afirmam que têm realizado algumas vezes, 33,3% afirmam que têm realizado quase sempre e somente 7,9% afirmam que têm realizado sempre e restando 5,6% dos inqueridos que não apresentou resposta. Assim nossa maior preocupação reside na pouca frequência com esta actividade é realizada, pois que resultará no fraco contributo de capacidades como a argumentação e o questionamento.

Tabela nº 28 Explicar um conceito por palavras próprias

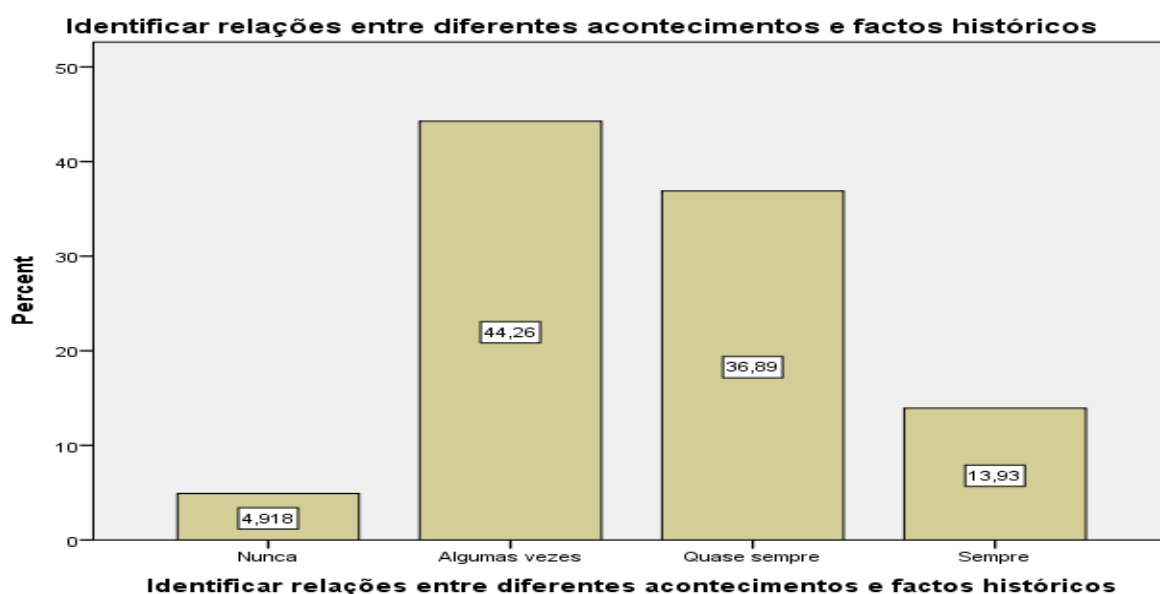
	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Nunca	8	6,3	6,5	6,5
Algumas vezes	54	42,9	43,9	50,4
Valid Quase sempre	38	30,2	30,9	81,3
Sempre	23	18,3	18,7	100,0
Total	123	97,6	100,0	
Missing System	3	2,4		
Total	126	100,0		



Neste quadro também podemos observar que as opiniões dos inqueridos se dividem entre as opções apresentadas, assim sendo vamos salientar a maioria 42,9% referindo que algumas vezes os professores estimulam a elaboração de conceitos por palavras próprias e 30,2% que refiram que procedem desta forma quase sempre. Gostaríamos que esta estratégia fosse mencionada por todos os inqueridos na opção “sempre”, por se tratar de uma estratégia que estimula a criatividade a reflexão e a argumentação, para além das vantagens em termos de compreensão e aprofundamento do conhecimento que os alunos vão adquirindo com o domínio dos conceitos.

Tabela nº 29 Identificar relações entre diferentes acontecimentos e factos históricos

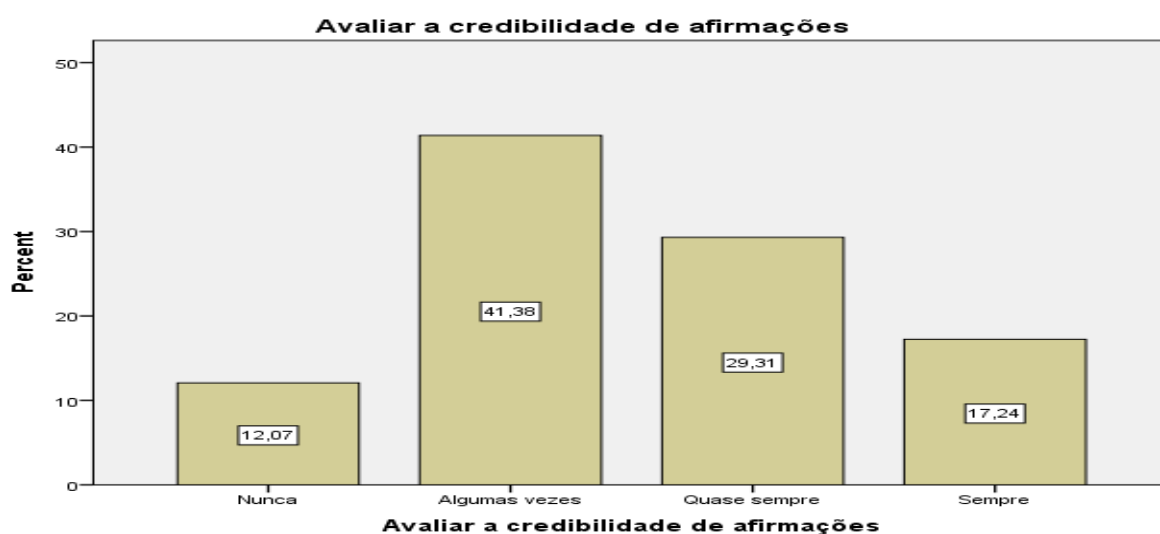
	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid				
Nunca	6	4,8	4,9	4,9
Algumas vezes	54	42,9	44,3	49,2
Quase sempre	45	35,7	36,9	86,1
Sempre	17	13,5	13,9	100,0
Total	122	96,8	100,0	
Missing				
System	4	3,2		
Total	126	100,0		



Neste quadro nossos inqueridos também dividem suas opiniões e as opções que em nosso entender merecem uma reflexão são algumas vezes 42,9% e quase sempre 35,7%, somente 4,8% referir que nunca e 13,5 referiram que sempre. Pois que diante do observarmos podemos concluir que de facto alguns professores estimulam e realizam esta actividade com os alunos, reforçamos também, que o pleno exercício desta actividade pode proporcionar maior contributo a capacidade de conhecimento, reflexão, questionamento e consequentemente de argumentação.

Tabela nº 30 Avaliar a credibilidade de afirmações

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Nunca	14	11,1	12,1	12,1
	Algumas vezes	48	38,1	41,4	53,4
	Quase sempre	34	27,0	29,3	82,8
	Sempre	20	15,9	17,2	100,0
	Total	116	92,1	100,0	
Missing	System	10	7,9		
Total		126	100,0		



Relativamente a questão sobre a avaliação da credibilidade das afirmações, podemos observar que 38,1% refere “algumas vezes”, 27% refere “quase sempre”, apenas 15,9% refere que “sempre” e somente 11,1% refere “nunca”. Diante do exposto podemos anuir que algumas vezes os professores orientam os alunos a realização esta actividade, de forma geral pode ser satisfatório, mas para o desenvolvimento harmonioso de capacidades é extremamente necessário que todos os professores enveredem por tais práticas. A avaliação da credibilidade das afirmações ou fontes aproxima o aluno aos critérios científicos, aprofundando o seu conhecimento e atribuindo-lhe confiança em momentos de argumentação.

Tabela nº 31 Colocar questões para clarificar uma situação

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Nunca	8	6,3	6,8	6,8
Algumas vezes	46	36,5	39,3	46,2
Valid Quase sempre	42	33,3	35,9	82,1
Sempre	21	16,7	17,9	100,0
Total	117	92,9	100,0	
Missing System	9	7,1		
Total	126	100,0		

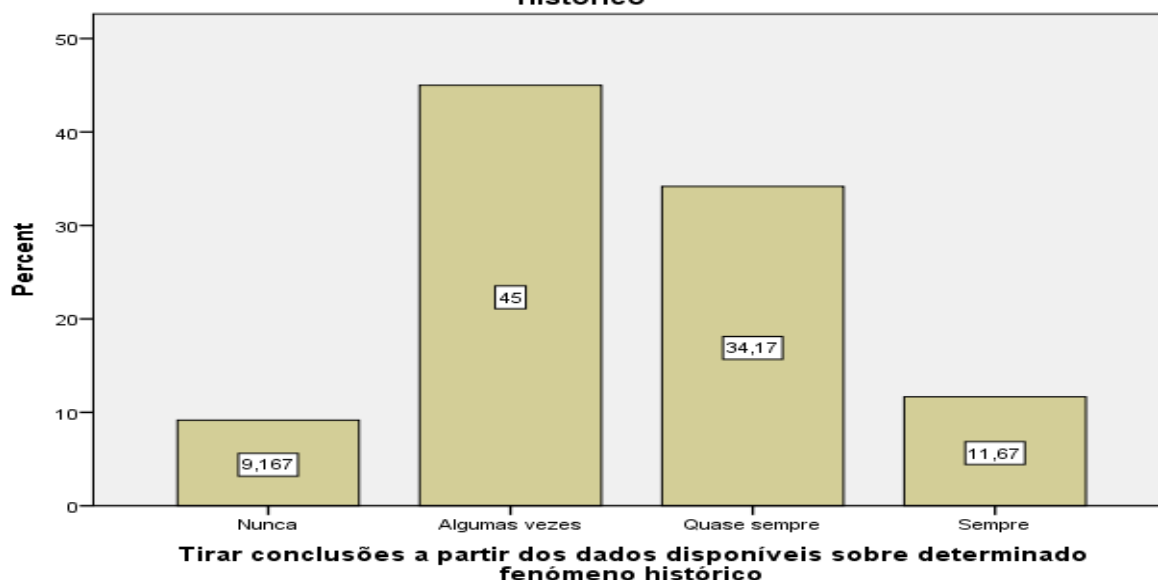


Observamos maior percentagem nas opções “algumas vezes” 36,5% e “quase sempre” 33,3%, nesta questão também podemos referir que alguns professores estimulam em sala de aulas este tipo de actividade muito interativa que se bem orientada pode influenciar de forma positiva a capacidade de análise e de argumentação dos alunos, por esta razão deve ser realizada com muito mais frequência, pois promove também a autonomia dos alunos e provoca em sala de aulas uma disputa leal.

Tabela nº 32 Tirar conclusões a partir dos dados disponíveis sobre determinado fenómeno histórico

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Nunca	11	8,7	9,2	9,2
Algumas vezes	54	42,9	45,0	54,2
Valid Quase sempre	41	32,5	34,2	88,3
Sempre	14	11,1	11,7	100,0
Total	120	95,2	100,0	
Missing System	6	4,8		
Total	126	100,0		

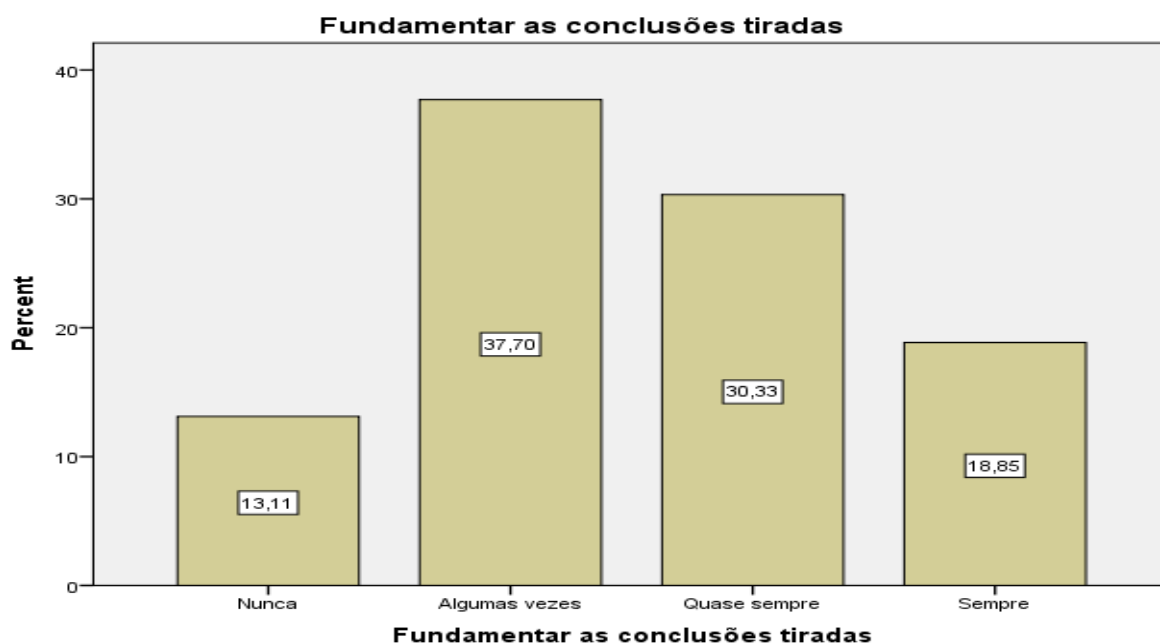
Tirar conclusões a partir dos dados disponíveis sobre determinado fenómeno histórico



Aqui também observamos maior percentagem nas opções “algumas vezes” 42,9% e “quase sempre” 32,5%, nesta questão também podemos referir que alguns professores estimulam em sala de aulas este tipo de actividade que por sua vez também se bem orientada pode influenciar de forma positiva a capacidade de análise e de argumentação dos alunos, por esta razão deve ser realizada com muito mais frequência, pois promove também a autonomia e aprofunda seus conhecimentos sobre as questões em abordagem.

Tabela nº 33 Fundamentar as conclusões tiradas

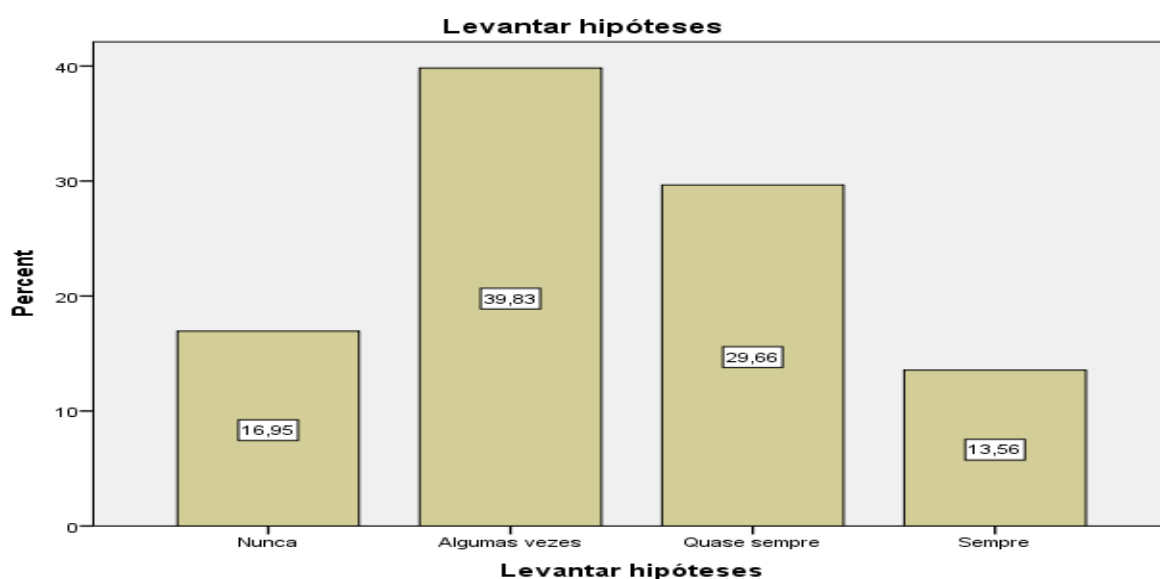
	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Nunca	16	12,7	13,1	13,1
Algumas vezes	46	36,5	37,7	50,8
Valid Quase sempre	37	29,4	30,3	81,1
Sempre	23	18,3	18,9	100,0
Total	122	96,8	100,0	
Missing System	4	3,2		
Total	126	100,0		



A evidência na observância dos resultados também se repete neste quadro pois que a maior parte dos inqueridos volta a escolher as opções “algumas vezes” 36,5% e “quase sempre” 29,4%. Assim sendo vamos reiterar as ilações apresentadas nos quadros acima apresentados relativos a está dimensão, pois que este tipo de actividade coloca o aluno a pensar, a analisar, a refletir, a questionar dando mais qualidade a sua capacidade de análise e argumentação.

Tabela nº 34 Levantar hipóteses

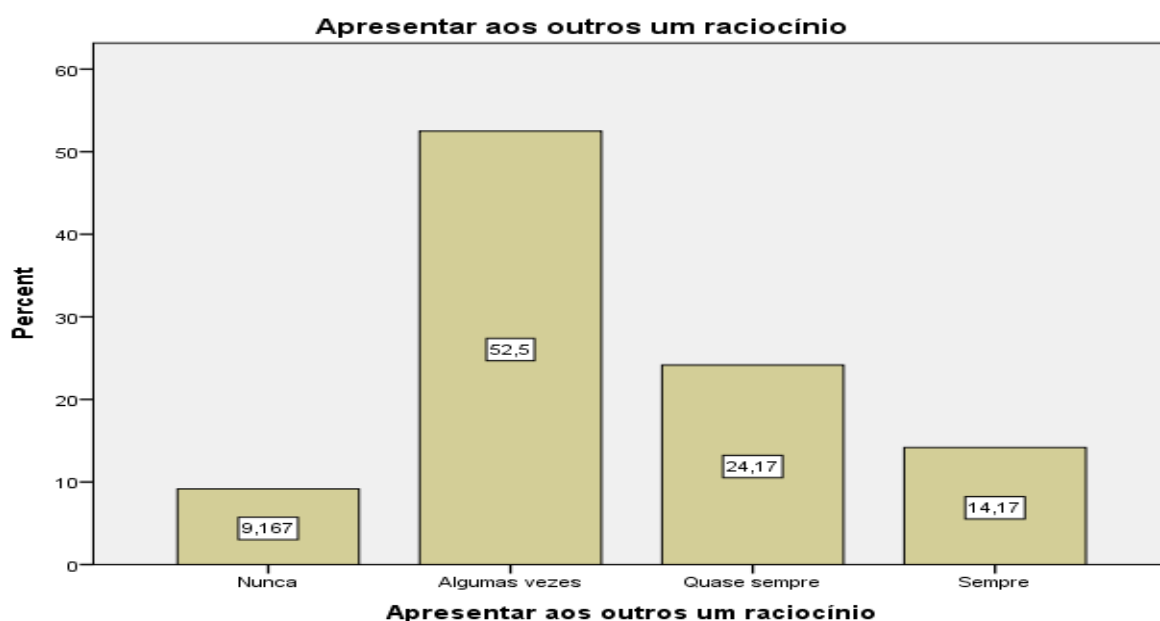
	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Nunca	20	15,9	16,9
	Algumas vezes	47	37,3	56,8
	Quase sempre	35	27,8	86,4
	Sempre	16	12,7	100,0
	Total	118	93,7	100,0
Missing	System	8	6,3	
Total		126	100,0	



Continuamos a observar a preferência dos inqueridos em assinalar as opções “algumas vezes” 37,3% e “quase sempre” 27,8%. Assim encaminhamos a nossa interpretação, na perspectiva de que boa parte dos professores realizam este exercício com os alunos contribuindo um pouco para o desenvolvimento de capacidades de raciocínio dos mesmos. Porém nossa satisfação seria total se todos os professores que leccionam no curso de ensino de História do ISCED-Benguela assim procedessem desta forma, só assim o desenvolvimento de capacidades de raciocínio seria muito mais significativo e facilitaria a compreensão sobre os factos e questões de envolvimento histórica.

Tabela nº 35 Apresentar aos outros um raciocínio

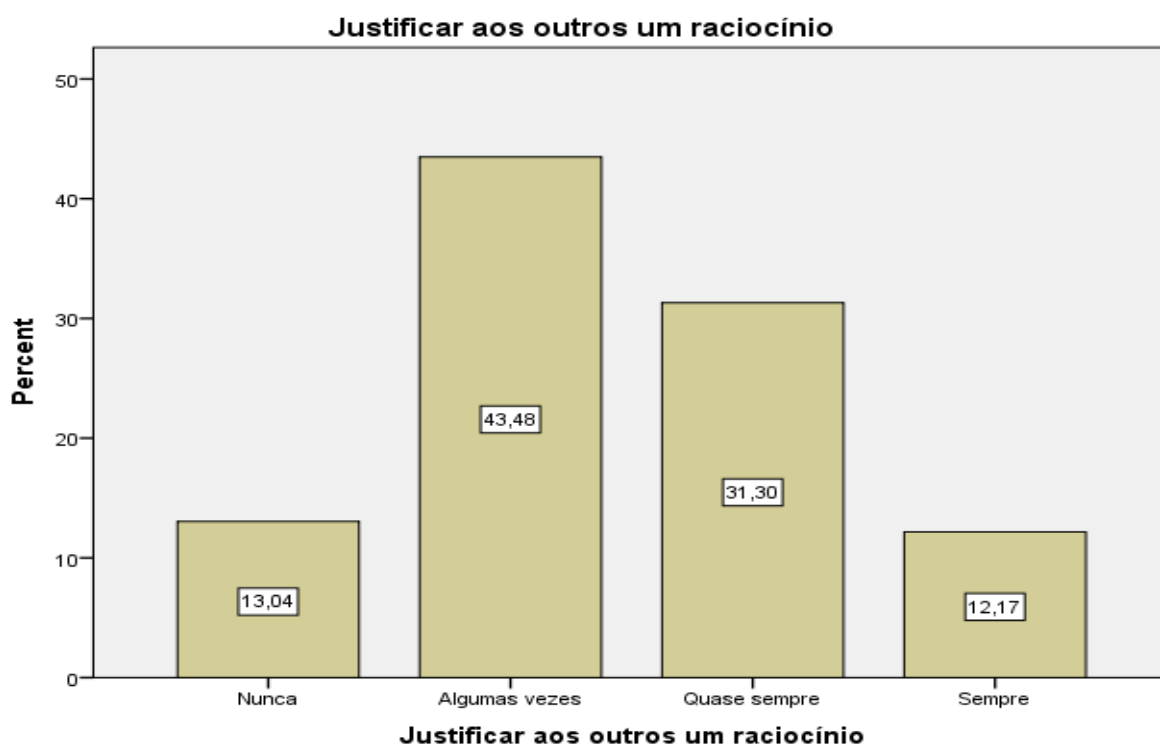
	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Nunca	11	8,7	9,2	9,2
Algumas vezes	63	50,0	52,5	61,7
Valid Quase sempre	29	23,0	24,2	85,8
Sempre	17	13,5	14,2	100,0
Total	120	95,2	100,0	
Missing System	6	4,8		
Total	126	100,0		



A preferência dos nossos inqueridos continua sendo para as opções “algumas vezes” 50% e “quase sempre” 23%, aspecto este que encaminha nosso ponto de vista para os argumentos apresentados nos três quadros acima referidos. Ainda assim é oportuno frisar que quando apresentamos os nossos pontos de vista ou raciocínio os outros submetemos nossa opinião a aceitação ou a crítica, podendo resultar daí uma contradição geradora de opiniões que poderão melhorar o nosso conhecimento sobre os assuntos em abordagem.

Tabela nº 36 Justificar aos outros um raciocínio

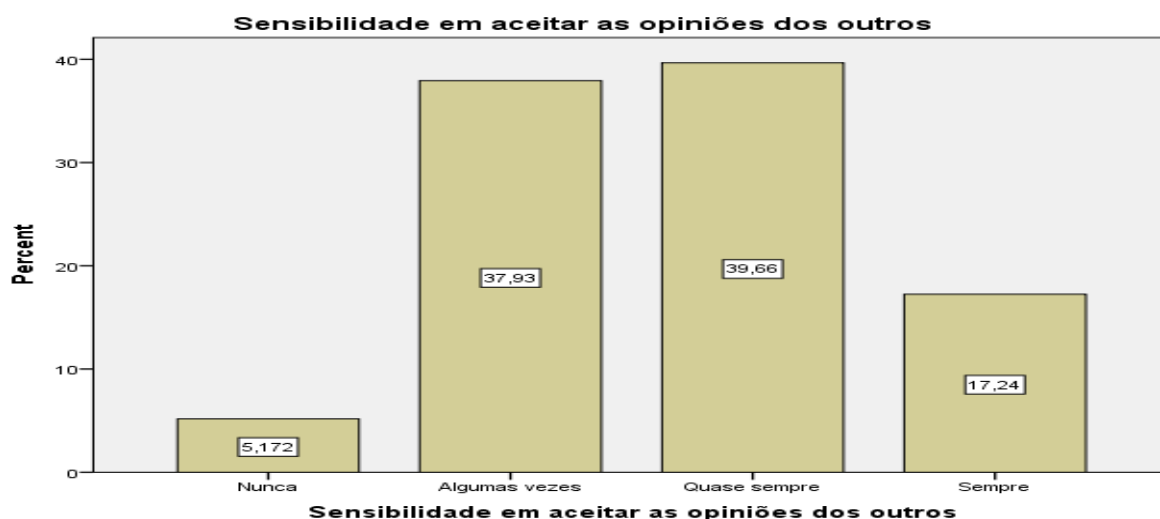
	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Nunca	15	11,9	13,0	13,0
Algumas vezes	50	39,7	43,5	56,5
Valid Quase sempre	36	28,6	31,3	87,8
Sempre	14	11,1	12,2	100,0
Total	115	91,3	100,0	
Missing System	11	8,7		
Total	126	100,0		



Neste quadro a similaridade dos anteriores referentes a esta dimensão, continuamos a observar maior tendência em termos de respostas para as opções “algumas vezes” 39,7% e “quase sempre” 28,6%. Assim sendo e de igual forma somos a referir que um número significativo de professores tem orientado os seus alunos a realização deste exercício, que também por sua vez desperta capacidades desenvolvedoras do pensamento crítico e reflexivo dos alunos.

Tabela nº 37 Sensibilidade em aceitar as opiniões dos outros

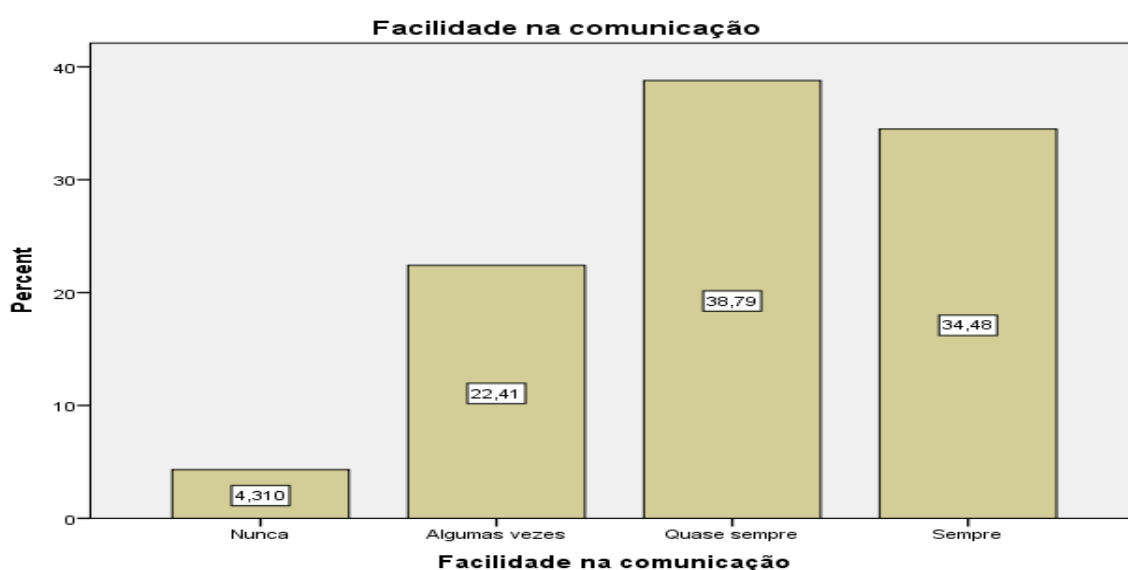
	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumul. Percent
Nunca	6	4,8	5,2	5,2
Algumas vezes	44	34,9	37,9	43,1
Valid Quase sempre	46	36,5	39,7	82,8
Sempre	20	15,9	17,2	100,0
Total	116	92,1	100,0	
Missing System	10	7,9		
Total	126	100,0		



Relativamente a esta questão podemos também referir que há maior predominância para as opções “algumas vezes” 34,9% e “quase sempre” 36,5%. Nesta perspectiva podemos depreender que esta actividade não é realizada na sua efetividade, porém alguns professores a realizam. O nosso ponto de vista vai no sentido de que todos os professores deveriam ajudar a desenvolver nos alunos a sensibilidade em aceitar as opiniões dos outros, pois que constitui uma característica essencial ao pensamento refletido. Salientamos que isto não significa que devemos estimular os alunos a simplesmente concordar com a opinião dos outros, mas sim ouvir, refletir e questionar para a posterior aceitação ou negação.

Tabela nº 38 Facilidade na comunicação

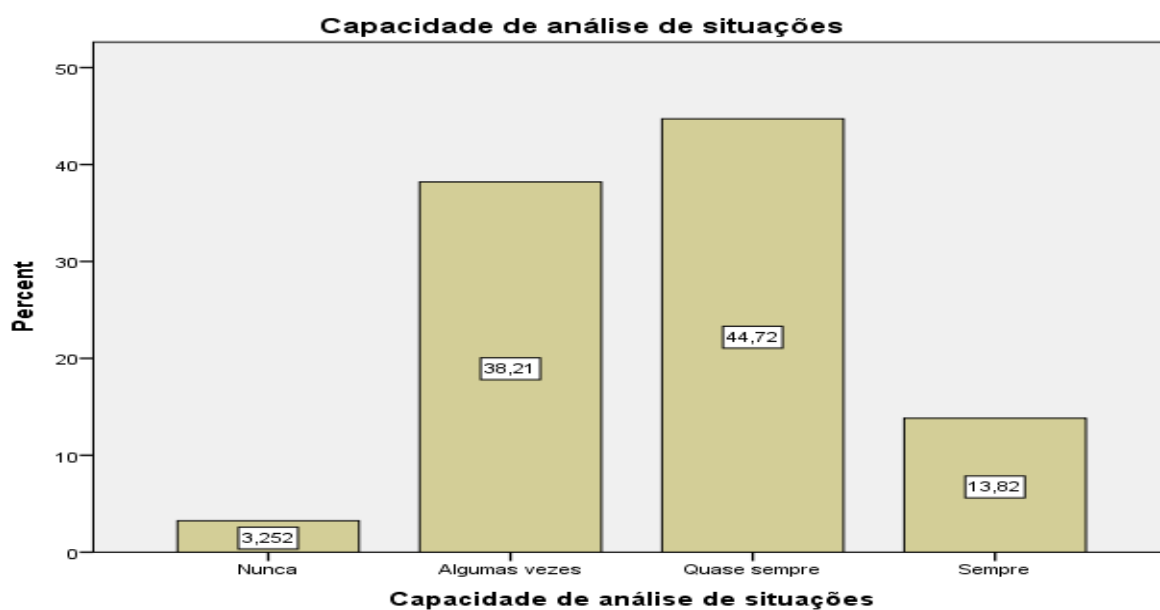
	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
	Nunca	5	4,0	4,3
	Algumas vezes	26	20,6	26,7
Valid	Quase sempre	45	35,7	65,5
	Sempre	40	31,7	100,0
	Total	116	92,1	100,0
Missing	System	10	7,9	
Total		126	100,0	



No que diz respeito a facilidade na comunicação como capacidade promotora do desenvolvimento do pensamento crítico e reflexivo o presente quadro demonstra que, a maior parte dos nossos inqueridos teve como opção “sempre” 31,7%, “quase sempre” 35,7% e “algumas vezes” 20,6%. A leitura que fazemos a este cenário é de que apesar da insuficiente opção metodológica da maior parte dos professores, ainda assim um número considerável de alunos afirma a existência de facilidade de comunicação durante as aulas de História, embora este aspecto por ser fundamental para na prática diária em sala de aulas deve ser observado na sua efetividade.

Tabela nº 39 Capacidade de análise de situações

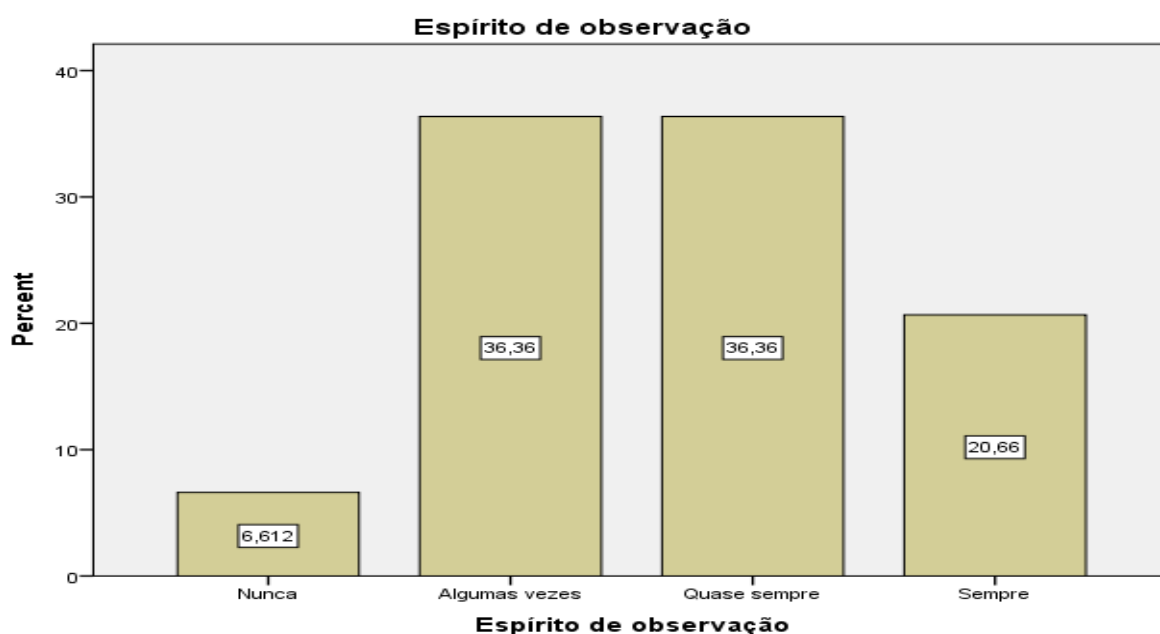
	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Nunca	4	3,2	3,3	3,3
Algumas vezes	47	37,3	38,2	41,5
Valid Quase sempre	55	43,7	44,7	86,2
Sempre	17	13,5	13,8	100,0
Total	123	97,6	100,0	
Missing System	3	2,4		
Total	126	100,0		



Quanto ao desenvolvimento de capacidade de análise de situações a maior parte dos inqueridos referiu maioritariamente “*algumas vezes*” 37,3% e “*quase sempre*” 43,7% perfazendo um total de 81%. Diante destes resultados podemos anuir que, esta capacidade também tem sido desenvolvida em sala de aulas pelos professores, contribuindo deste modo para desenvolvimento do raciocínio dos alunos.

Tabela nº 40 Espírito de observação

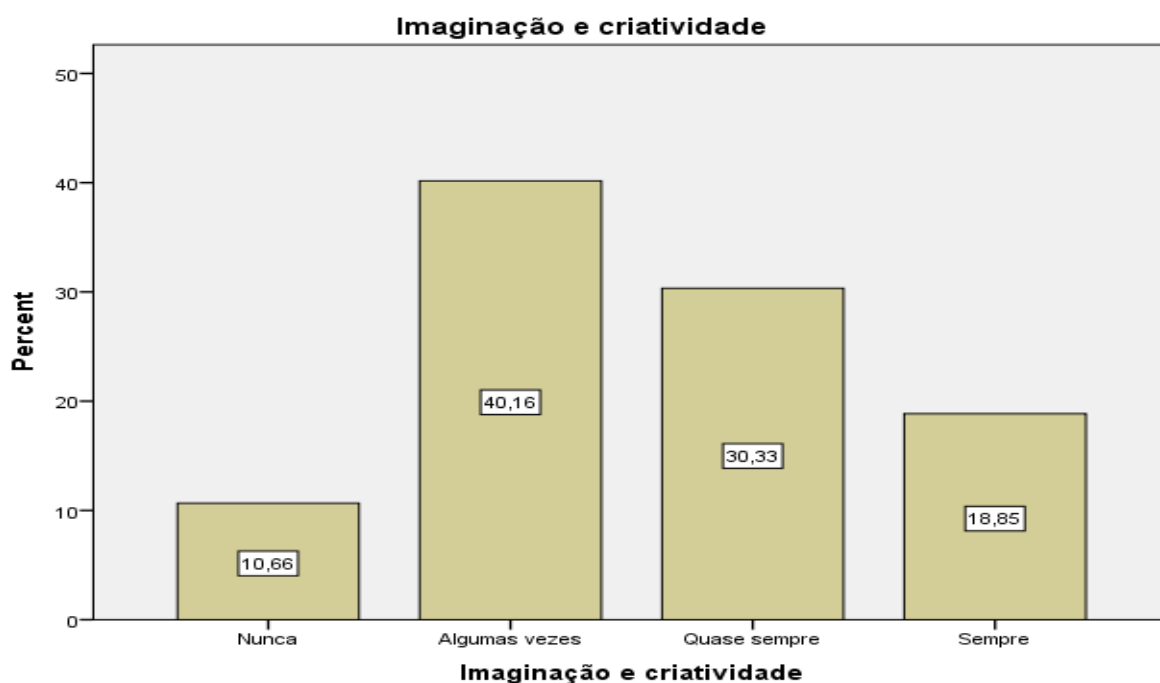
	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Nunca	8	6,3	6,6	6,6
Algumas vezes	44	34,9	36,4	43,0
Valid Quase sempre	44	34,9	36,4	79,3
Sempre	25	19,8	20,7	100,0
Total	121	96,0	100,0	
Missing System	5	4,0		
Total	126	100,0		



Nesta questão, os nossos inqueridos referem que no decurso das aulas de História verifica-se o desenvolvimento do espírito de observação como nos mostra o presente quadro onde as principais opção referenciadas forma “quase sempre” 34,9% e “algumas vezes” 34,9% e sempre 19,8%. O espírito de observação constitui também premissa para o desenvolvimento do pensamento crítico e reflexivo, assim sendo os resultados apresentados satisfazem as finalidades do estudo.

Tabela nº 41 Imaginação e criatividade

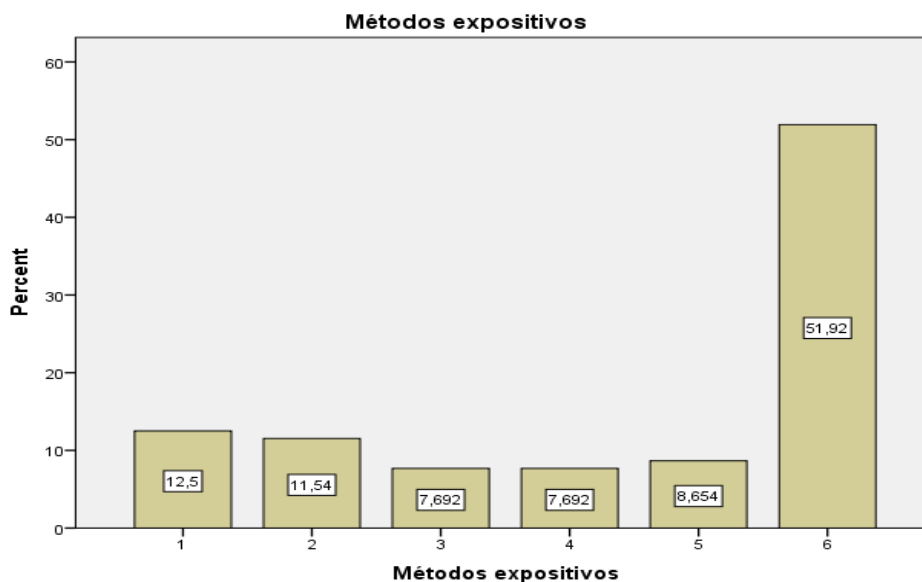
	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Nunca	13	10,3	10,7	10,7
Algumas vezes	49	38,9	40,2	50,8
Valid Quase sempre	37	29,4	30,3	81,1
Sempre	23	18,3	18,9	100,0
Total	122	96,8	100,0	
Missing System	4	3,2		
Total	126	100,0		



O presente quadro faz referência a imaginação e criatividade como capacidades que podem ser desenvolvidas também nas aulas de História, a esta questão os nossos inqueridos também direcionaram-se maioritariamente para as opções “algumas vezes” 38,9%, “quase sempre” 29,4% e sempre 18,3%. Para nós os resultados aqui apresentados completamente opostos aos resultados das aulas por nós observadas, pois que não conseguimos observar atitudes que demonstram grande capacidade de criatividade e imaginação.

Tabela nº 42 Métodos expositivos

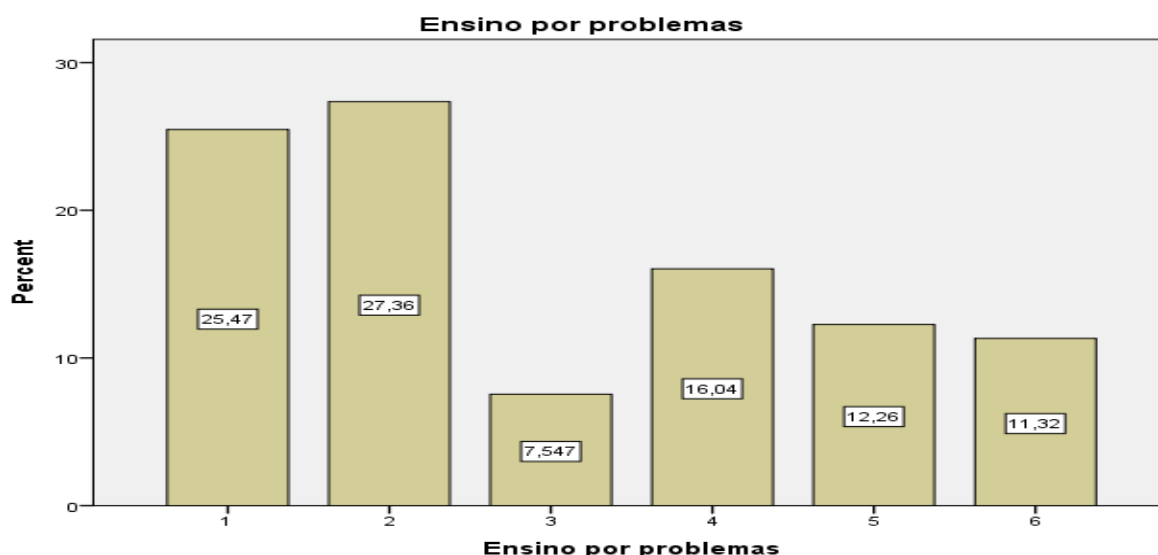
	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
1	13	10,3	12,5	12,5
2	12	9,5	11,5	24,0
3	8	6,3	7,7	31,7
Valid 4	8	6,3	7,7	39,4
5	9	7,1	8,7	48,1
6	54	42,9	51,9	100,0
Total	104	82,5	100,0	
Missing System	22	17,5		
Total	126	100,0		



Neste quadro a maior parte do nossos inqueridos 42,9% refere que os métodos expositivos constituem estratégias metodológicas muito pouco eficazes para o desenvolvimento do pensamento crítico e reflexivo dos alunos. Concordamos com esta ideia pois que os métodos expositivos são passivos e centram o professor no processo de ensino e aprendizagem, retirando a possibilidade ao aluno de construir o seu conhecimento

Tabela nº 43 Ensino por problemas

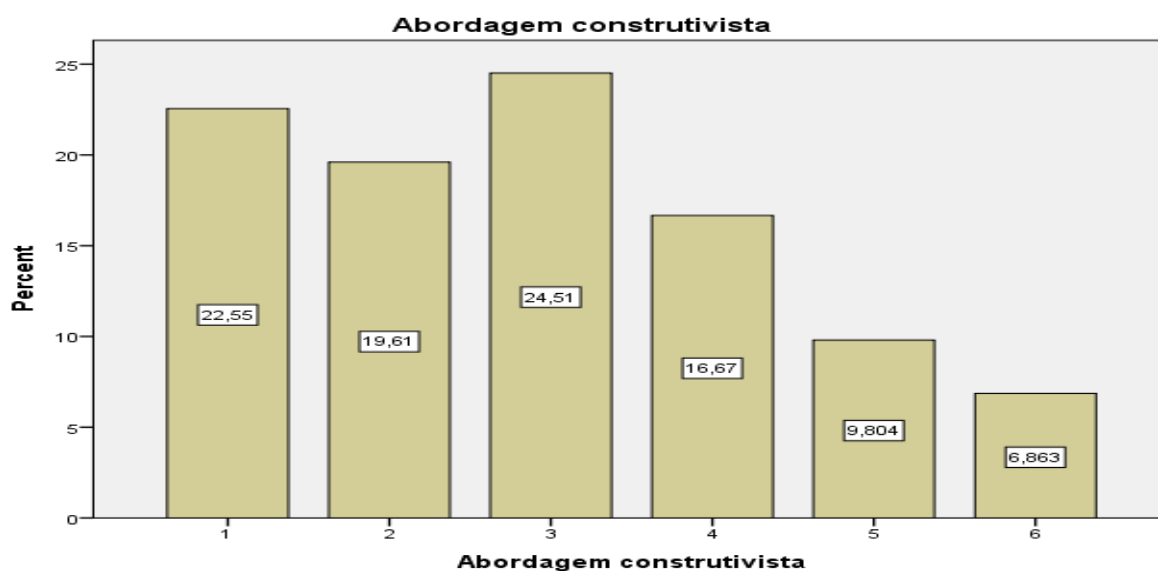
	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
1	27	21,4	25,5	25,5
2	29	23,0	27,4	52,8
3	8	6,3	7,5	60,4
Valid 4	17	13,5	16,0	76,4
5	13	10,3	12,3	88,7
6	12	9,5	11,3	100,0
Total	106	84,1	100,0	
Missing System	20	15,9		
Total	126	100,0		



Quanto ao método de ensino por problemas 21,4% referiram ser a estratégia mais eficaz para desenvolver o pensamento crítico e reflexivo dos alunos, ao passo que 23% referiram ser uma estratégia também eficaz segundo a escala apresentada. Os resultados em certa medida satisfazem pois que o método referenciado promove o diálogo ao mesmo tempo submete os alunos a uma introspecção que resulta na reflexão e no questionamento do assunto em abordagem.

Tabela nº 44 Abordagem construtivista

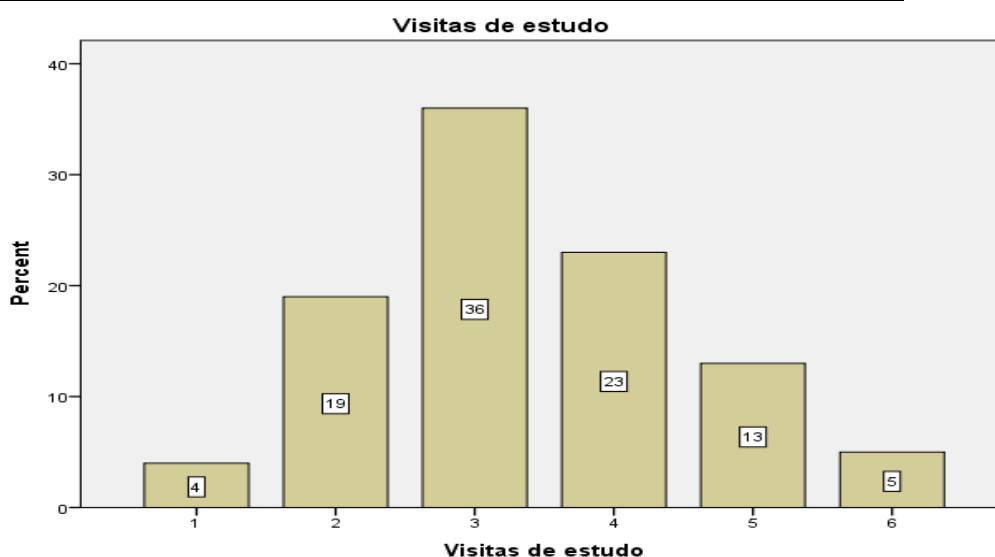
	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
1	23	18,3	22,5	22,5
2	20	15,9	19,6	42,2
3	25	19,8	24,5	66,7
Valid 4	17	13,5	16,7	83,3
5	10	7,9	9,8	93,1
6	7	5,6	6,9	100,0
Total	102	81,0	100,0	
Missing System	24	19,0		
Total	126	100,0		



Relativamente a abordagem construtivista como estratégia promotora do desenvolvimento crítico e reflexivo dos alunos, a maior parte dos inqueridos dividiu-se entre os quatro primeiros lugares, num total de 67,5%. Esta ideia também satisfaz e nesta perspectiva podemos sim evidenciar que a abordagem construtivista de facto assenta em um modelo de ensino onde o aluno centra-se no processo e participa activamente da construção do seu conhecimento desenvolvendo deste modo uma aprendizagem significativa.

Tabela nº 45 Visitas de estudo

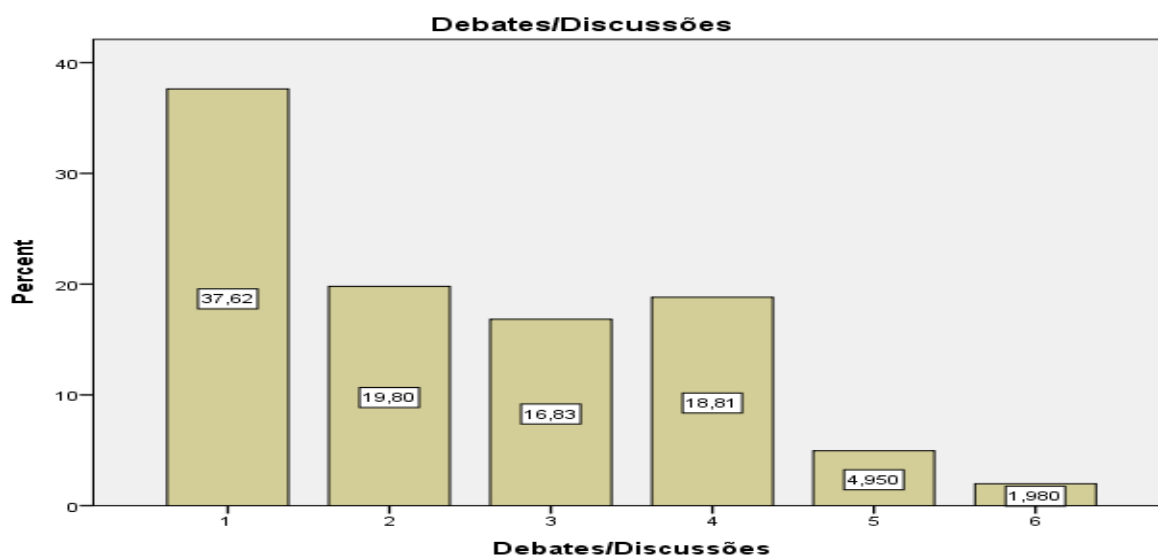
	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
1	4	3,2	4,0	4,0
2	19	15,1	19,0	23,0
3	36	28,6	36,0	59,0
Valid 4	23	18,3	23,0	82,0
5	13	10,3	13,0	95,0
6	5	4,0	5,0	100,0
Total	100	79,4	100,0	
Missing System	26	20,6		
Total	126	100,0		



As visitas de estudo não constituíram primeiras opções como estratégias promotoras do pensamento crítico e reflexivo, pois que as opiniões dos nossos inqueridos dividiram-se entre as classificações intermédias do quadro acima apresentado, ainda assim registaram-se algumas abstenções na ordem dos 20,6%. Para nós é um resultado previsto uma vez que esta estratégia não constitui uma prática usual dos professores do curso em estudo, razão pela qual os inqueridos não conhecem o real valor das visitas de estudo o que contribuiu em nosso entender para a insegurança no momento da classificação apresentada.

Tabela nº 46 Debates/Discussões

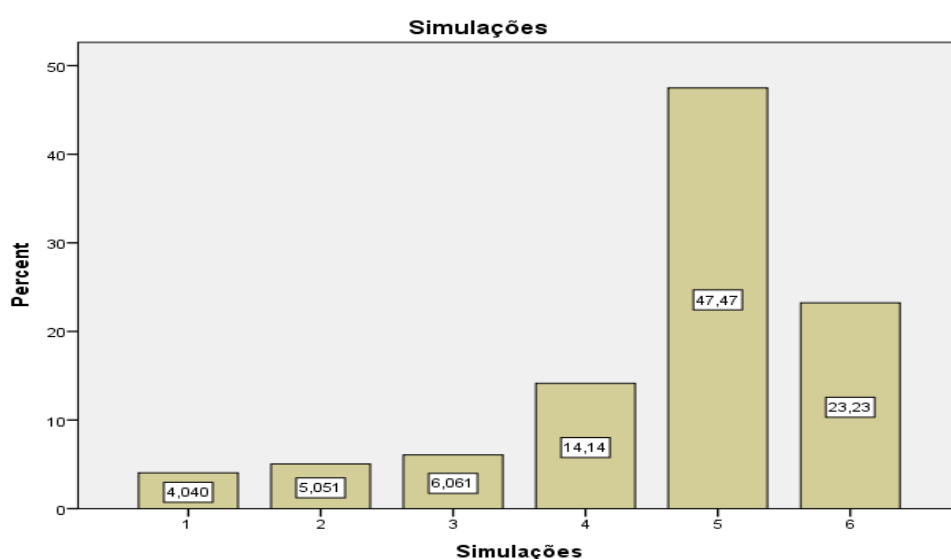
	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
1	38	30,2	37,6	37,6
2	20	15,9	19,8	57,4
3	17	13,5	16,8	74,3
Valid 4	19	15,1	18,8	93,1
5	5	4,0	5,0	98,0
6	2	1,6	2,0	100,0
Total	101	80,2	100,0	
Missing System	25	19,8		
Total	126	100,0		



O presente quadro demonstra que os nossos inqueridos encarram os debates e discussões como estratégia promotora do desenvolvimento crítico e reflexivo, tal afirmação encontra enquadramento pelo facto de que a maior parte dos inqueridos dividiu-se entre os quatro primeiros lugares, num total de 74,7%, apesar de se terem registado abstenções na ordem dos 19,8%. Estes resultados enfatizam de forma clara a pertinência do presente estudo, pois que o debate e a discussão como métodos em sala de aulas promovem ambientes interativos e de reflexão, dando aos alunos a possibilidade de desenvolver a produção intelectual e de participar activamente em todas as fases de desenvolvimento da aula.

Tabela nº 47 Simulações

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
1	4	3,2	4,0	4,0
2	5	4,0	5,1	9,1
3	6	4,8	6,1	15,2
Valid 4	14	11,1	14,1	29,3
5	47	37,3	47,5	76,8
6	23	18,3	23,2	100,0
Total	99	78,6	100,0	
Missing System	27	21,4		
Total	126	100,0		



Análise que fazemos a este quadro demonstra que as simulações na visão dos nossos inqueridos não constituem primeiras opções como estratégias promotoras do pensamento crítico e reflexivo, pois que as opiniões dos nossos inqueridos dividiram-se entre todas as classificações, tendo se registado abstenções na ordem dos 21,4%. Em nossa perspectiva é um resultado previsível, uma vez que esta estratégia também não constitui uma prática usual dos professores do curso em estudo, razão pela qua os inqueridos não conhecem o real valor das simulações como estratégia de ensino, aspecto que contribuiu em nosso entender para a insegurança no momento da classificação apresentada

6.4. Estatística Descritiva Compto Geral

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation	Skewness
	Statistic	Statistic	Statistic	Statistic	Statistic	Statistic
Gênero	22	1,00	2,00	1,3636	,49237	,609
Idade	22	1,00	5,00	3,1818	1,25874	-,375
Formação acadêmica	22	1,00	3,00	1,9091	,68376	,114
Tempo de serviço	22	1,00	5,00	3,0909	1,41115	,160
Tempo a lecionar História	22	1,00	4,00	2,4091	,79637	,327
Até que ponto, considera importante o desenvolvimento do pensamento crítico e reflexivo dos alunos?	22	4,00	5,00	4,8636	,35125	-2,278
Valid N (listwise)	22					

	Skewness
	Std. Error
Gênero	,491
Idade	,491
Formação acadêmica	,491
Tempo de serviço	,491
Tempo a lecionar História	,491
Até que ponto, considera importante o desenvolvimento do pensamento crítico e reflexivo dos alunos?	,491
Valid N (listwise)	

Participam activamente nos debates sobre os fenómenos históricos abordados	22	1,00	4,00	2,3182	,64633
Demonstram capacidade de relacionar os fenómenos históricos estudados, com a realidade contextual em que estão inseridos	22	2,00	4,00	2,4091	,59033
Demonstram compreensão dos fenómenos sociais da actualidade	22	1,00	3,00	2,0000	,75593
Demonstram interesse em debater as problemáticas actuais, relacionando-as com factos históricos	22	1,00	4,00	2,2273	,86914
Procuram utilizar os conhecimentos históricos para compreender a realidade actual e perspectivar o futuro	22	2,00	3,00	2,3182	,47673
Se envolvem activamente em actividades que visam a promoção do pensamento crítico e reflexivo	22	1,00	4,00	1,9091	,86790
Demonstram uma atitude de questionamento em relação aos temas abordados nas aulas	22	1,00	4,00	2,2727	,98473
Aceitam os conteúdos apresentados na sala, sem questionar	22	2,00	4,00	3,0000	,75593
Apresentam os seus pontos de vista em relação às temáticas abordadas, de forma clara e precisa	22	1,00	4,00	2,3636	,90214

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Conseguem expor as suas ideias, por meio de exemplos	22	1,00	3,00	1,8182	,90692
Demonstram respeito por opiniões e ideias contrárias às suas	22	1,00	4,00	2,2273	1,06600
Apresentam soluções alternativas para as situações que são colocadas durante as aulas	22	1,00	4,00	2,2727	,76730
Valid N (listwise)	22				

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Considero o nível de pensamento crítico dos meus alunos:	18	2,00	4,00	2,7222	,82644
Valid N (listwise)	18				

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Procuro fomentar o trabalho autônomo, responsável e cooperativo, nos meus alunos	22	2,00	4,00	2,6818	,64633
Procuro levar os meus alunos a analisar e reflectir sobre os fenómenos históricos estudados na sala de aulas	22	1,00	4,00	2,8182	1,05272
Procuro levar os meus alunos a relacionar	22	1,00	4,00	2,3636	1,04860

Procuro fazer com que os meus alunos conheçam os factos e datas históricos, tal como se apresentam no manual	22	1,00	4,00	2,4091	,85407
Procuro promover visitas de estudo a locais e sítios históricos	22	1,00	3,00	1,8636	,77432
Procuro valorizar as vivências e opiniões dos meus alunos sobre os temas abordados nas aulas	22	1,00	4,00	2,4091	,79637
Desenvolvo uma avaliação das aprendizagens que valoriza o pensamento crítico e reflexivo dos alunos	22	2,00	4,00	2,6818	,64633
Exijo que os meus alunos memorizem as datas e factos históricos ensinados na sala de aulas	22	1,00	3,00	2,0455	,89853

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Procuro promover debates sobre os vários temas abordados nas aulas, relacionando-os com a realidade actual	22	1,00	3,00	2,2273	,75162
Procuro realizar seminários especializados para abordagem de temáticas relacionadas com as disciplinas do curso	22	1,00	3,00	1,6818	,64633
Valid N (listwise)	22				

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Descrever diferentes pontos de vista	21	3,00	4,00	3,5238	,51177
Explicar um conceito por palavras próprias	21	3,00	4,00	3,2857	,46291
Identificar relações entre diferentes acontecimentos e factos históricos	21	3,00	4,00	3,6190	,49761
Avaliar a credibilidade de afirmações	20	2,00	4,00	3,3000	,65695
Colocar questões para clarificar uma situação	21	1,00	4,00	3,4286	,87014
Tirar conclusões	19	1,00	4,00	3,1053	,80930
Fundamentar conclusões	21	2,00	4,00	3,5714	,67612
Levantar hipóteses	20	1,00	4,00	3,3500	,81273
Apresentar aos outros um raciocínio	21	1,00	4,00	3,2857	,78376
Justificar aos outros um raciocínio	21	1,00	4,00	3,4286	,81064
Sensibilidade em aceitar as opiniões dos outros	21	3,00	4,00	3,6667	,48305
Facilidade na comunicação	21	2,00	4,00	3,2857	,78376
Capacidade de análise de situações	21	2,00	4,00	3,4286	,59761
Espírito de observação	20	3,00	4,00	3,5000	,51299
Imaginação e criatividade	21	2,00	4,00	3,4286	,59761
Valid N (listwise)	16				

	Gênero	Idade	Formação académica	Tempo de serviço	Tempo a lecionar História
N	Valid	22	22	22	22
	Missing	0	0	0	0
Std. Deviation		,49237	1,25874	,68376	1,41115
Skewness		,609	-,375	,114	,160
Std. Error of Skewness		,491	,491	,491	,491

		Até que ponto, considera importante o desenvolvimento do pensamento crítico e reflexivo dos alunos?	Participam activamente nos debates sobre os fenómenos históricos abordados	Demonstram capacidade de relacionar os fenómenos históricos estudados, com a realidade contextual em que estão inseridos	Demonstram compreensão dos fenómenos sociais da actualidade
N	Valid	22	22	22	22
	Missing	0	0	0	0
	Std. Deviation	,35125	,64633	,59033	,75593
	Skewness	-2,278	,760	1,149	,000
	Std. Error of Skewness	,491	,491	,491	,491

		Demonstram interesse em debater as problemáticas actuais, relacionando-as com factos históricos	Procuram utilizar os conhecimentos históricos para compreender a realidade actual e perspectivar o futuro	Se envolvem activamente em actividades que visam a promoção do pensamento crítico e reflexivo	Demonstram uma atitude de questionamento em relação aos temas abordados nas aulas
N	Valid	22	22	22	22
	Missing	0	0	0	0
	Std. Deviation	,86914	,47673	,86790	,98473
	Skewness	-,006	,839	,667	,049
	Std. Error of Skewness	,491	,491	,491	,491

		Aceitam os conteúdos apresentados na sala, sem questionar	Apresentam os seus pontos de vista em relação às temáticas abordadas, de forma clara e precisa	Conseguem expor as suas ideias, por meio de exemplos	Demonstram respeito por opiniões e ideias contrárias às suas
N	Valid	22	22	22	22
	Missing	0	0	0	0
	Std. Deviation	,75593	,90214	,90692	1,06600
	Skewness	,000	,021	,390	,280
	Std. Error of Skewness	,491	,491	,491	,491

		Apresentam soluções alternativas para as situações que são colocadas durante as aulas	Considero o nível de pensamento crítico dos meus alunos:	Procuo fomentar o trabalho autónomo, responsável e cooperativo, nos meus alunos	Procuo levar os meus alunos a analisar e reflectir sobre os fenómenos históricos estudados na sala de aulas
N	Valid	22	18	22	22
	Missing	0	4	0	0
Std. Deviation		,76730	,82644	,64633	1,05272
Skewness		,167	,593	,404	-,412
Std. Error of Skewness		,491	,536	,491	,491

		Procuo levar os meus alunos a relacionar	Procuo fazer com que os meus alunos conheçam os factos e datas históricos, tal como se apresentam no manual	Procuo promover visitas de estudo a locais e sítios históricos	Procuo valorizar as vivências e opiniões dos meus alunos sobre os temas abordados nas aulas
N	Valid	22	22	22	22
	Missing	0	0	0	0
Std. Deviation		1,04860	,85407	,77432	,79637
Skewness		-,011	,058	,249	,327
Std. Error of Skewness		,491	,491	,491	,491

		Desenvolvo uma avaliação das aprendizagens que valoriza o pensamento crítico e reflexivo dos alunos	Exijo que os meus alunos memorizem as datas e factos históricos ensinados na sala de aulas	Procuro promover debates sobre os vários temas abordados nas aulas, relacionando-os com a realidade actual	Procuro realizar seminários especializados para abordagem de temáticas relacionadas com as disciplinas do curso
N	Valid	22	22	22	22
	Missing	0	0	0	0
	Std. Deviation	,64633	,89853	,75162	,64633
	Skewness	,404	-,095	-,413	,404
	Std. Error of Skewness	,491	,491	,491	,491

		Descrever diferentes pontos de vista	Explicar um conceito por palavras próprias	Identificar relações entre diferentes acontecimentos e factos históricos	Avaliar a credibilidade de afirmações
N	Valid	21	21	21	20
	Missing	1	1	1	2
	Std. Deviation	,51177	,46291	,49761	,65695
	Skewness	-,103	1,023	-,529	-,396
	Std. Error of Skewness	,501	,501	,501	,512

		Colocar questões para clarificar uma situação	Tirar conclusões	Fundamentar conclusões	Levantar hipóteses
N	Valid	21	19	21	20
	Missing	1	3	1	2
	Std. Deviation	,87014	,80930	,67612	,81273
	Skewness	-1,520	-,907	-1,357	-1,420
	Std. Error of Skewness	,501	,524	,501	,512

		Apresentar aos outros um raciocínio	Justificar aos outros um raciocínio	Sensibilidade em aceitar as opiniões dos outros	Facilidade na comunicação
N	Valid	21	21	21	21
	Missing	1	1	1	1
Std. Deviation		,78376	,81064	,48305	,78376
Skewness		-1,265	-1,613	-,763	-,576
Std. Error of Skewness		,501	,501	,501	,501

		Capacidade de análise de situações	Espírito de observação	Imaginação e criatividade	Métodos expositivos
N	Valid	21	20	21	14
	Missing	1	2	1	8
Std. Deviation		,59761	,51299	,59761	1,97790
Skewness		-,476	,000	-,476	-,463
Std. Error of Skewness		,501	,512	,501	,597

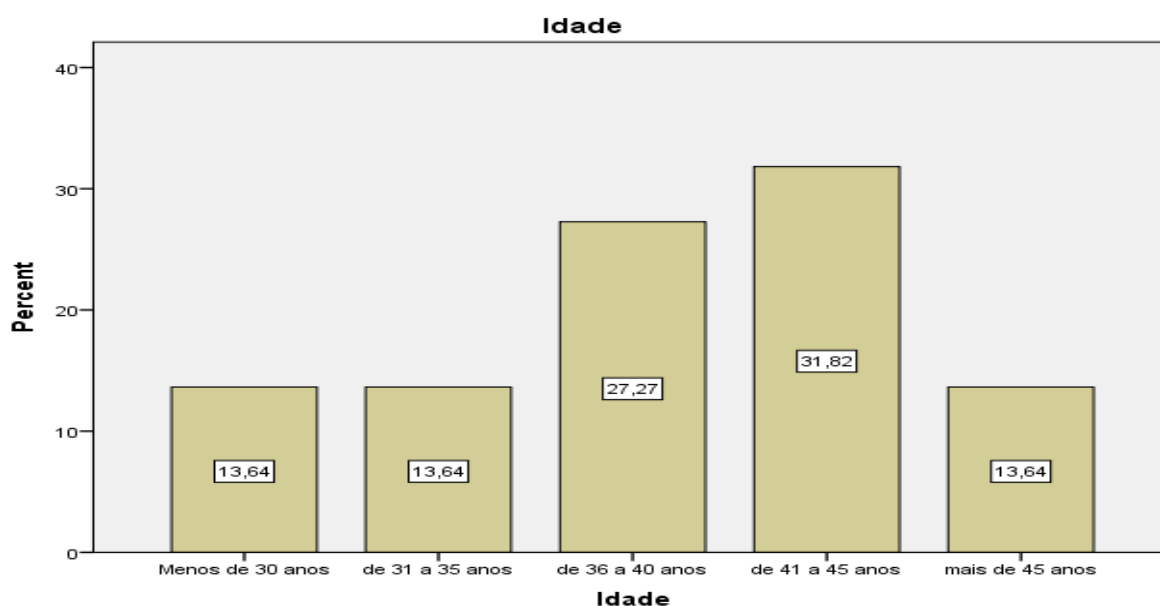
		Ensino por problemas	Abordagem construtivista	Visitas de estudo	Debates	Simulações/Dr amatizações
N	Valid	13	13	12	12	12
	Missing	9	9	10	10	10
Std. Deviation		1,44115	1,61325	1,05529	1,61433	1,69670
Skewness		-,436	1,044	-,522	,496	-1,566
Std. Error of Skewness		,616	,616	,637	,637	,637

6.5. Análise dos Questionários aplicados aos Professores

A- Identificação Pessoal e Profissional

Tabela nº 48 Relacionada com a Idade

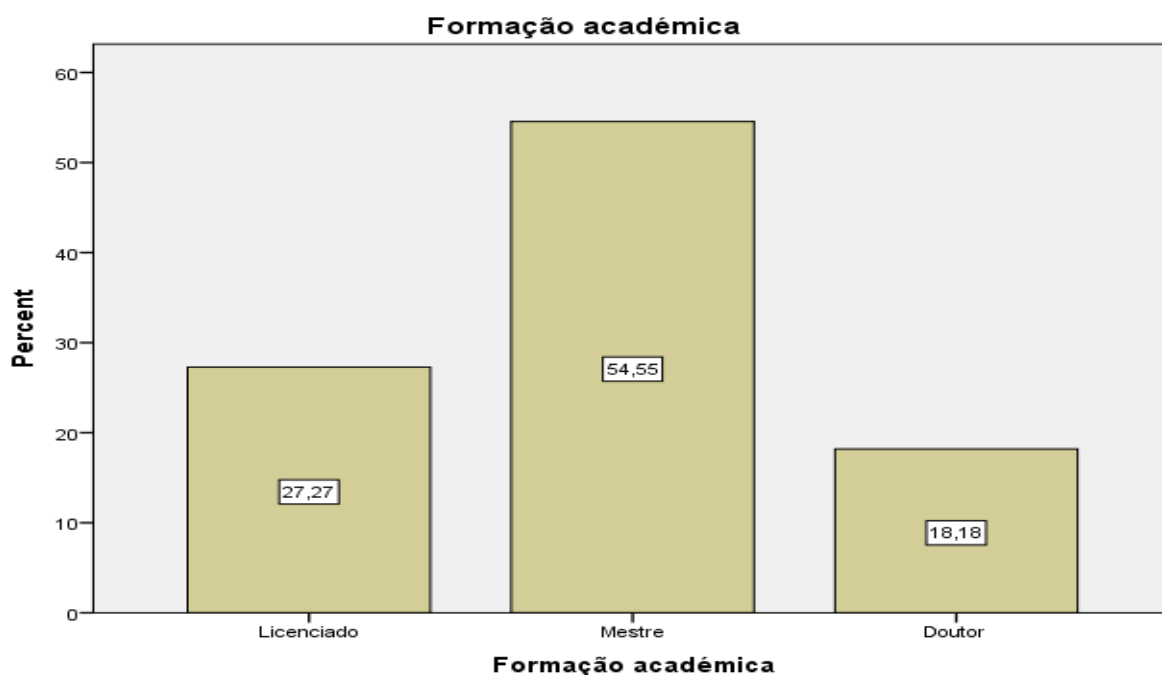
	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid				
Menos de 30 anos	3	13,6	13,6	13,6
de 31 a 35 anos	3	13,6	13,6	27,3
de 36 a 40 anos	6	27,3	27,3	54,5
de 41 a 45 anos	7	31,8	31,8	86,4
mais de 45 anos	3	13,6	13,6	100,0
Total	22	100,0	100,0	



Relativamente a idade os participantes da amostra, encontram-se distribuídos entre os 30 e pouco mais de 45 anos, pois consideramos que os mesmo se apresentam em termos de faixa etária bem distribuídos pois que esta diversidade pode contribuir para a troca de experiência profissional. Pois que observamos no quadro acima que a maior parte 72,7% referem ter idade superior aos 36 anos.

Tabela nº 49 Formação acadêmica

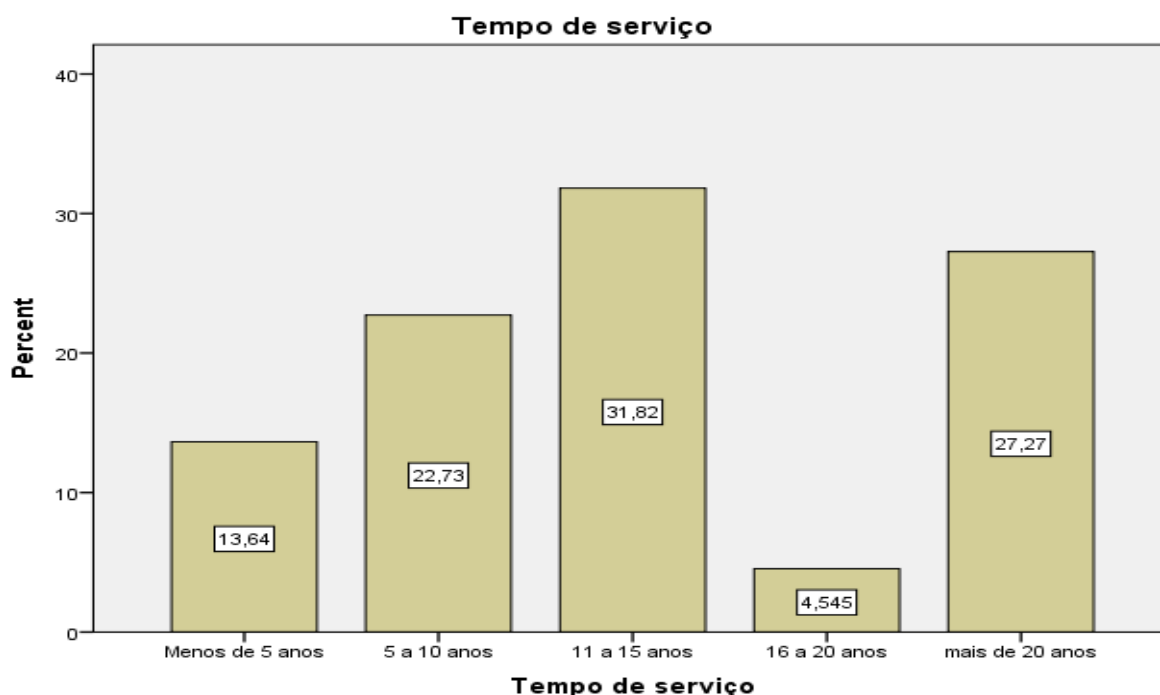
	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Licenciado	6	27,3	27,3	27,3
Vali Mestre	12	54,5	54,5	81,8
d Doutor	4	18,2	18,2	100,0
Total	22	100,0	100,0	



Quanto a questão da formação acadêmica os nossos inqueridos apresentam-se em 27,3% licenciados, 54,5% Mestres e 18,2% são Doutores. Assim sendo estamos perante um quadro onde temos 6 licenciados e que tendo em conta a nossa realidade não são ainda professores mas sim assistentes estagiários, 12 mestres que são assistentes e apenas 2 Professores Doutores. Esta realidade em nossa perspectiva indica que boa parte destes professores carrega em sua prática muitas incertezas, dificuldades e medos ao lecionar no ensino superior.

Tabela nº 50 Tempo de serviço

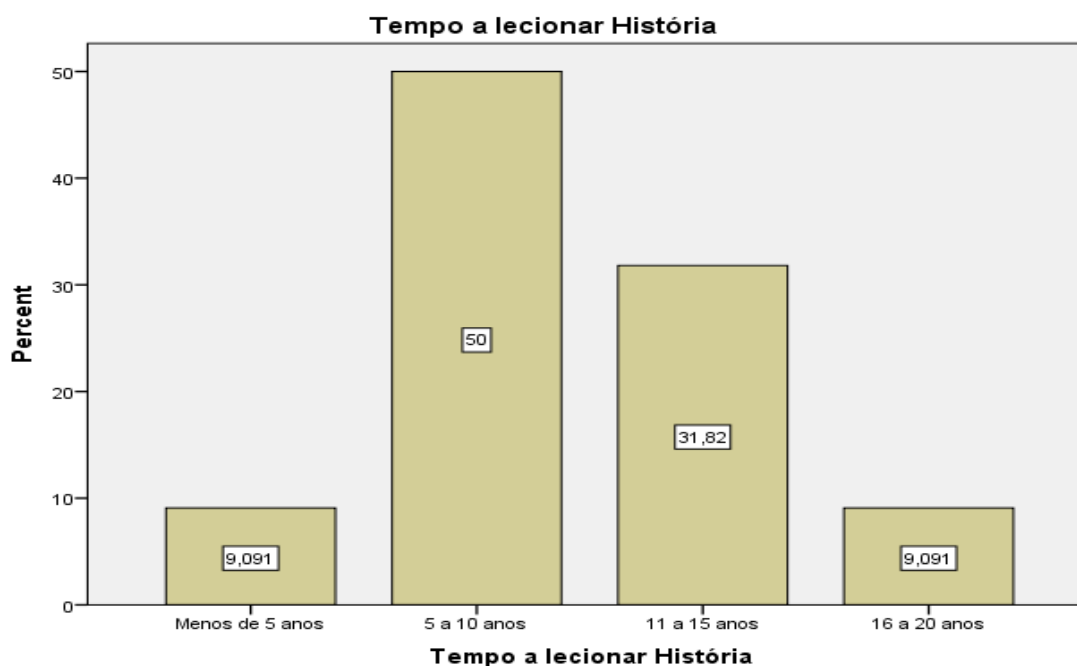
	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid				
Menos de 5 anos	3	13,6	13,6	13,6
5 a 10 anos	5	22,7	22,7	36,4
11 a 15 anos	7	31,8	31,8	68,2
16 a 20 anos	1	4,5	4,5	72,7
mais de 20 anos	6	27,3	27,3	100,0
Total	22	100,0	100,0	



Quanto a experiência profissional podemos referir que apenas 13,6% possui menos de 5anos de serviço ou seja pouca experiência profissional, 22,7% possui mais de mais de 5 anos e 63,7% possui mais de 11 anos de serviço. Esta situação é satisfatória até certa medida pois que a maior parte dos professores já possui uma certa experiência como profissional de ensino, tal facto demonstra o conhecimento que os mesmos possuem sobre as dificuldades relativas ao próprio ensino e a aprendizagem dos estudantes que aí se formam.

Tabela Nº 51 Tempo a Lecionar História

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Menos de 5 anos	2	9,1	9,1	9,1
5 a 10 anos	11	50,0	50,0	59,1
Valid 11 a 15 anos	7	31,8	31,8	90,9
16 a 20 anos	2	9,1	9,1	100,0
Total	22	100,0	100,0	

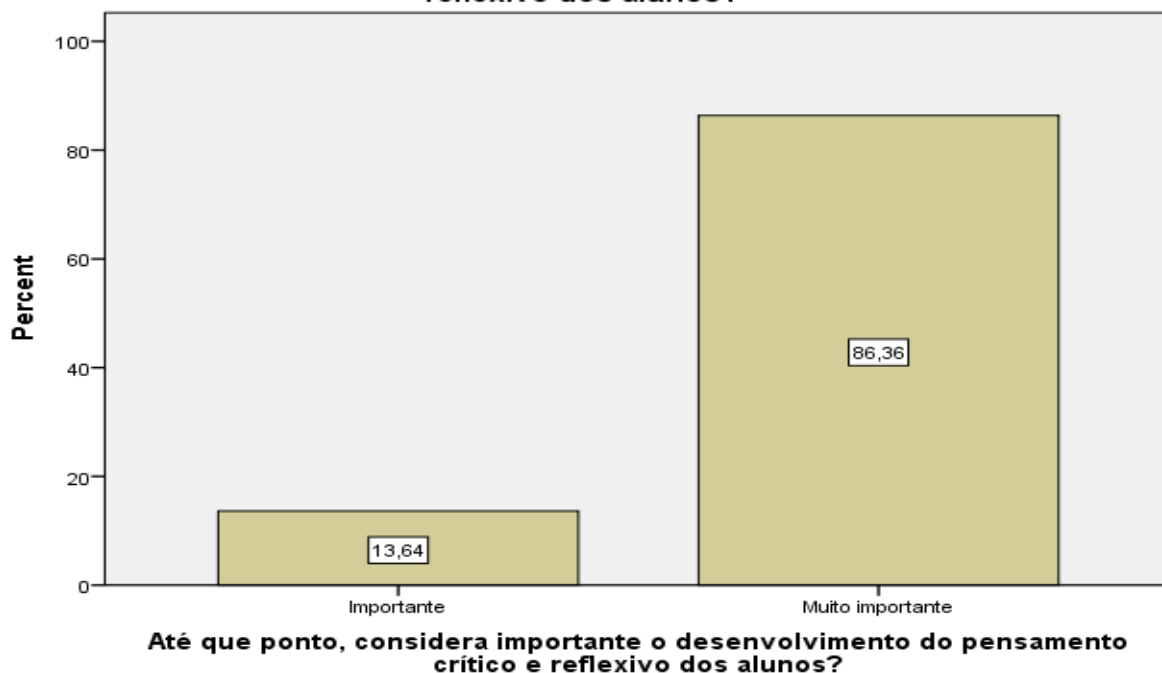


Relativamente a questão da experiência profissional na área do ensino da História, também podemos referir que satisfaz, pois que apenas 9,1% revelou ser professor de História a menos de 5 anos, pois que boa parte dos professores 90,9% referiram que ensinam História a mais de 5 anos. Estas respostas também demonstram que os professores inqueridos possuem alguma experiência nesta área de ensino e assim sendo poderão de alguma forma contribuir positivamente para a formação dos estudantes em estudo.

Tabela nº 52 Até que ponto, considera importante o desenvolvimento do pensamento crítico e reflexivo dos alunos?

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Importante	3	13,6	13,6	13,6
Valid Muito importante	19	86,4	86,4	100,0
Total	22	100,0	100,0	

Até que ponto, considera importante o desenvolvimento do pensamento crítico e reflexivo dos alunos?

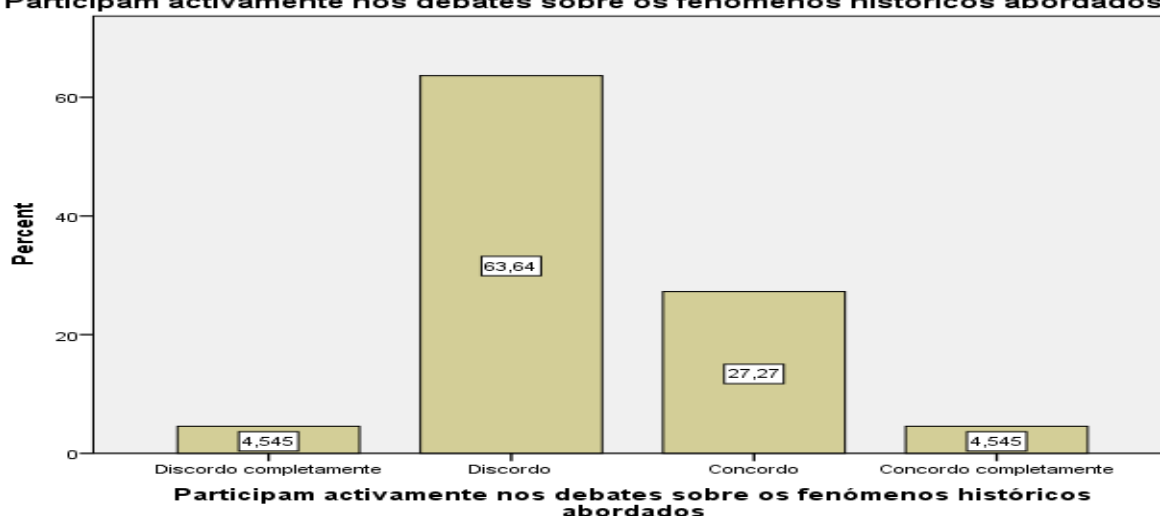


Os nossos inqueridos maioritariamente 86,4% consideram que o desenvolvimento do pensamento crítico e reflexivo dos alunos é muito importante e somente 13,6% considera importante. Esta perspectiva é satisfatória pois que se os professores atribuem grande significação ao pensamento crítico e reflexivo, acreditamos que tudo fazem dentro das suas capacidades e competências para desenvolver este tipo de pensamento em seus alunos.

Tabela nº 53 Participam activamente nos debates sobre os fenómenos históricos abordados

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Discordo completamente	1	4,5	4,5	4,5
Discordo	14	63,6	63,6	68,2
Valid Concordo	6	27,3	27,3	95,5
Concordo completamente	1	4,5	4,5	100,0
Total	22	100,0	100,0	

Participam activamente nos debates sobre os fenómenos históricos abordados

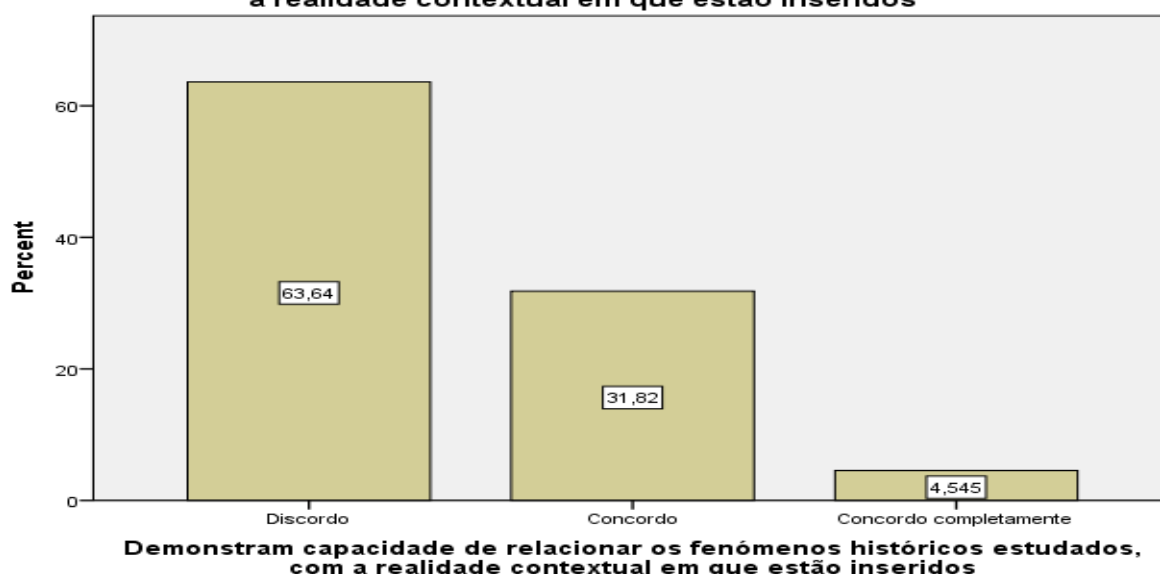


Nesta questão relacionada com a participação activa dos alunos em debates sobre os acontecimentos históricos a maior parte 68,1% dos nossos inqueridos discordou, apenas uma minoria de 31,8% concordaram. Pois esta situação demonstra claramente que os alunos em estudo possuem pouco conhecimento sobre as questões que têm sido debatidas em sala de aulas, o debate como método de ensino proporciona muito mais resultados quando a domínio do conhecimento entre os envolvidos, para que possam refletir, criticar e argumentar sobre as temáticas em causa.

Tabela nº 54 Demonstram capacidade de relacionar os fenómenos históricos estudados, com a realidade contextual em que estão inseridos

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Discordo	14	63,6	63,6	63,6
Concordo	7	31,8	31,8	95,5
Concordo completamente	1	4,5	4,5	100,0
Total	22	100,0	100,0	

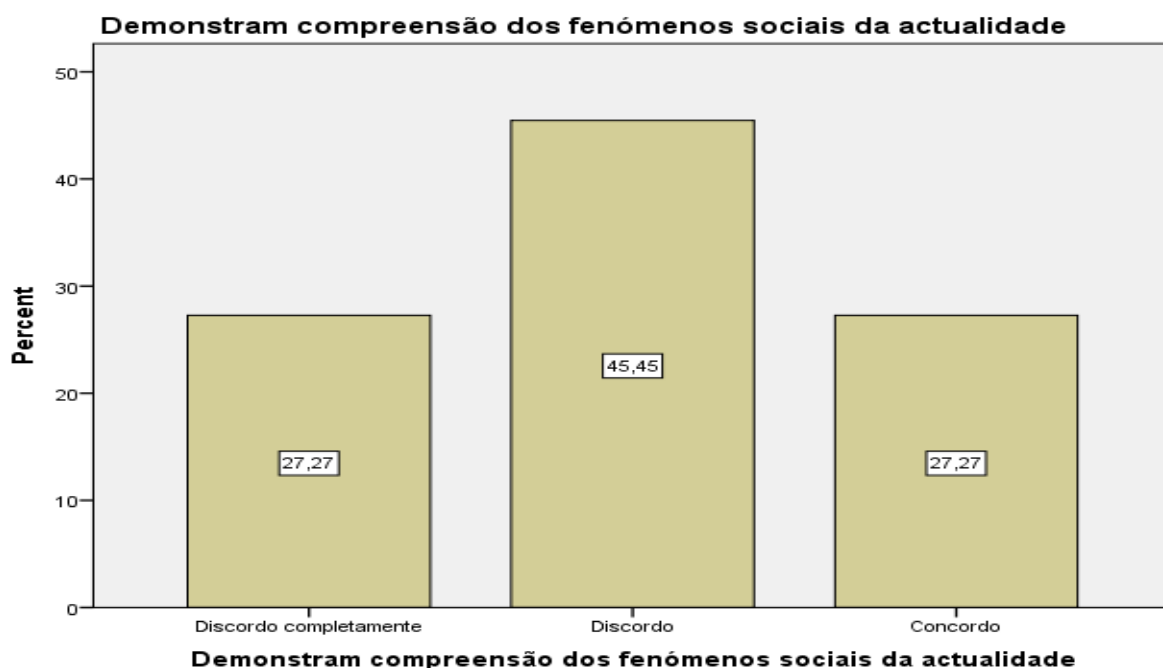
Demonstram capacidade de relacionar os fenómenos históricos estudados, com a realidade contextual em que estão inseridos



Ao perguntarmos se os alunos demonstram capacidade de relacionar os fenómenos históricos em estudo com a realidade contextual em que estão inseridos, a maioria 63,6% dos nossos inqueridos discordam e somente 36,3% concordam. A interpretação que fazemos sobre esta questão nos leva a relacioná-la com a questão anterior, pois que em nossa perspectiva se os alunos não possuem capacidade de desenvolver um debate em torno das factos sociais, logo não conseguem relacioná-los com a realidade contextual. É necessário que os alunos conheçam os acontecimentos históricos com uma certa profundidade para que possam envolver-se em debates e posteriormente poderem relacionar o que aprendem com a realidade.

Tabela nº 55 Demonstram compreensão dos fenómenos sociais da actualidade

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Discordo completamente	6	27,3	27,3
	Discordo	10	45,5	72,7
	Concordo	6	27,3	100,0
	Total	22	100,0	100,0

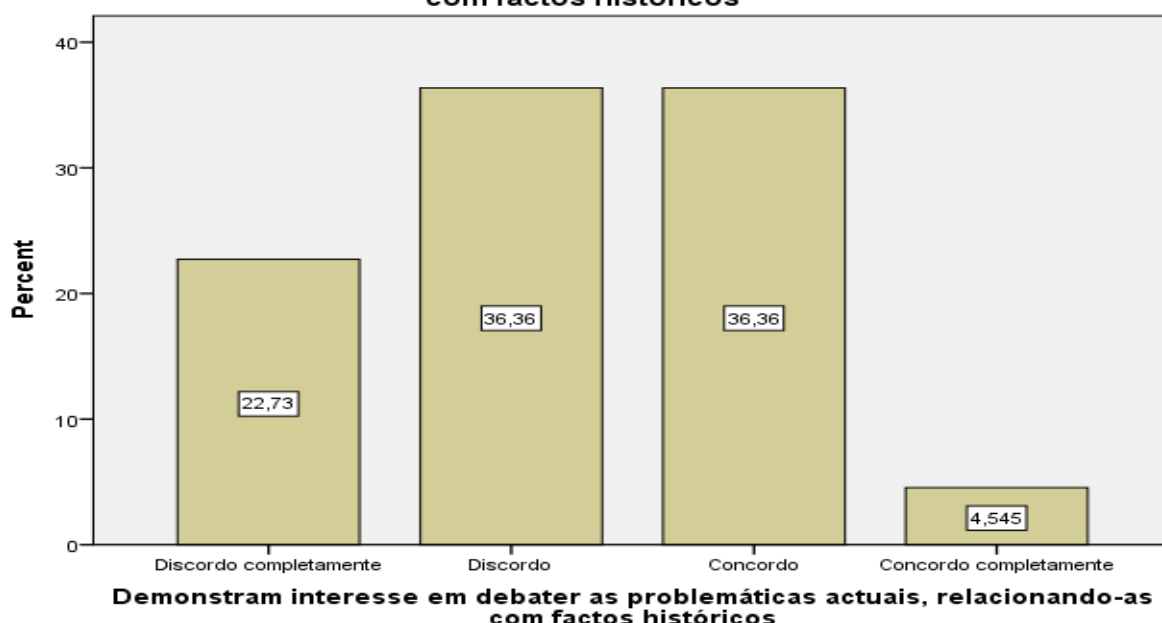


Relativamente a compreensão dos fenómenos sociais por parte dos alunos os professores inqueridos na sua maioria 72,8% discordaram e apenas uma minoria de 27,3% concordou. Assim sendo, podemos depreender que os alunos em estudo demonstram pouco conhecimento sobre as questões históricas abordadas em sala de aulas e salientamos que a compreensão das questões históricas dos alunos é deficiente porque o conhecimento que possuem sobre as mesmas questões também é deficiente. Para o desenvolvimento de capacidades como a argumentação e a compreensão é necessário que se desenvolvam antes capacidades como a análise, a reflexão e o questionamento.

Tabela nº 56 Demonstam interesse em debater as problemáticas actuais, relacionando-as com factos históricos

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulativ e Percent
Valid	Discordo completamente	5	22,7	22,7
	Discordo	8	36,4	59,1
	Concordo	8	36,4	95,5
	Concordo completamente	1	4,5	100,0
	Total	22	100,0	100,0

Demonstam interesse em debater as problemáticas actuais, relacionando-as com factos históricos



As respostas dos nossos inqueridos a esta questão demonstram um certo equilíbrio relativamente ao interesse que os alunos demonstram sobre o debate relacionado com as problemáticas actuais e sua relação com os factos históricos. Pois que maioritariamente 59,1% dos nossos inqueridos discordaram e 49,9% concordaram. Assim sendo podemos deprender que uma boa parte dos alunos demonstram interesse sobre a questão, o que na nossa perspectiva se bem orientados podem induzir e desenvolver motivação aos demais.

Tabela Nº 57 Procuram utilizar os conhecimentos históricos para compreender a realidade actual e perspectivar o futuro

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
V a l i d	Discordo	15	68,2	68,2	68,2
	Concordo	7	31,8	31,8	100,0
	Total	22	100,0	100,0	

Procuram utilizar os conhecimentos históricos para compreender a realidade actual e perspectivar o futuro

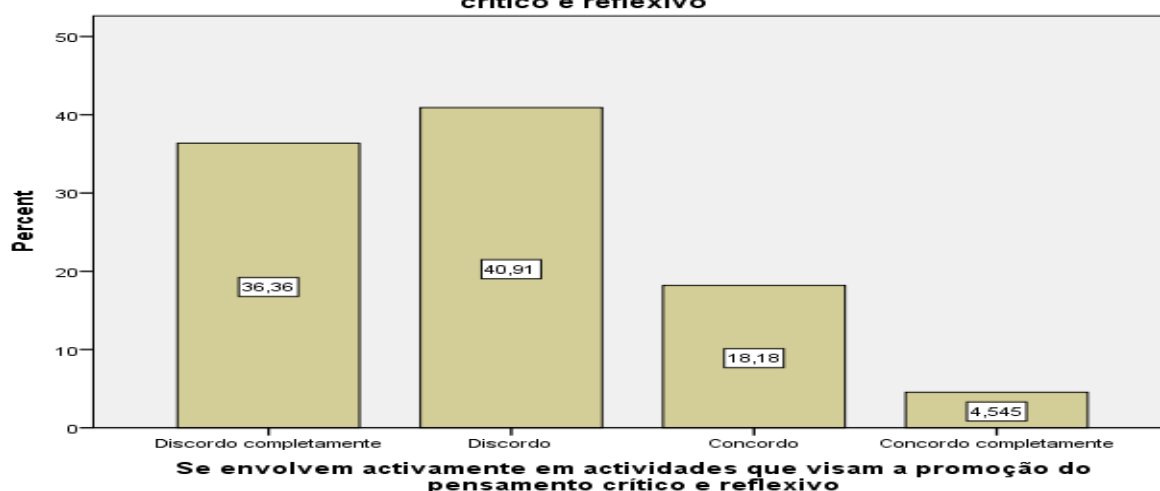


Relativamente a capacidade dos alunos de utilizar os conhecimentos históricos para compreensão da realidade e da prospecção do futuro, a maior parte dos nossos inqueridos 68,2% discordou, apenas 31,8% concordou. Esta situação também nos faz empreender que os alunos em referência, possuem uma capacidade crítica e reflexiva muito abaixo daquilo que deveria ser enquanto alunos do ensino superior e futuros professores de História.

Tabela nº 58 Se envolvem activamente em actividades que visam a promoção do pensamento crítico e reflexivo

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Discordo completamente	8	36,4	36,4
	Discordo	9	40,9	77,3
	Concordo	4	18,2	95,5
	Concordo completamente	1	4,5	100,0
	Total	22	100,0	100,0

Se envolvem activamente em actividades que visam a promoção do pensamento crítico e reflexivo

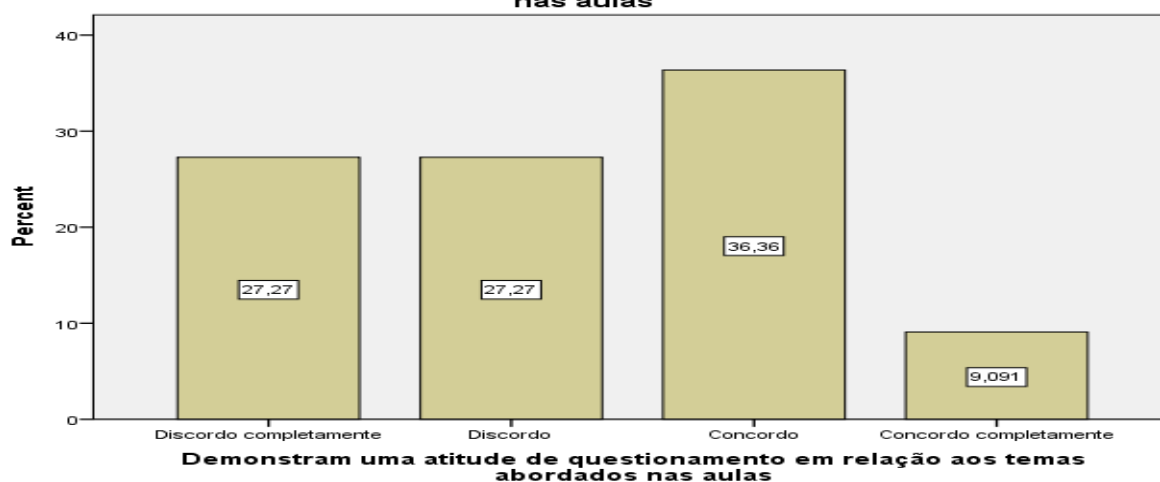


Ao procurarmos saber se os alunos se envolvem activamente em actividades que visam a promoção do pensamento crítico e reflexivo, em termos de respostas observamos que 77,3% dos nossos inqueridos discordaram e apenas uma percentagem muito mínima 22,7% concordou. Este quadro insatisfatório demonstra claramente em que ambiente decorrem as aulas ou seja demonstra a monotonia em que se processam a maioria das aulas nesta instituição de ensino superior e de formação de professores. E reitera as nossas afirmações de que as aulas decorrem em ambientes onde imperam métodos maioritariamente expositivos, pois que ficou aqui demonstrado por 77,3% dos professores que os alunos não se envolvem nas actividades desenvolvidoras do pensamento crítico e reflexivo.

Tabela nº 59 Demonstram uma atitude de questionamento em relação aos temas abordados nas aulas

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Discordo completamente	6	27,3	27,3
	Discordo	6	27,3	54,5
	Concordo	8	36,4	90,9
	Concordo completamente	2	9,1	100,0
	Total	22	100,0	100,0

Demonstram uma atitude de questionamento em relação aos temas abordados nas aulas



Ao perguntarmos se os alunos demonstram uma atitude de questionamento em relação aos temas abordados nas aulas, observamos que um certo equilíbrio pois que 54,6% dos nosso inqueridos discordou e uma percentagem de 45,4% concordou. Tendo em conta estes resultados podemos afirmar que um número considerável de alunos reflete sobre as questões que são abordadas em sala de aulas, pois só questiona aquele que reflete, para tal salientamos que as respostas a esta questão levam-nos também a reiterar que o ensino da História que é ministrado na escolar em estudo contribui pouco para o desenvolvimento do pensamento crítico e reflexivo dos alunos e futuros profissionais do ensino da História.

Tabela nº 60 Aceitam os conteúdos apresentados na sala, sem questionar

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Discordo	6	27,3	27,3	27,3
Concordo	10	45,5	45,5	72,7
Valid Concordo completamente	6	27,3	27,3	100,0
Total	22	100,0	100,0	

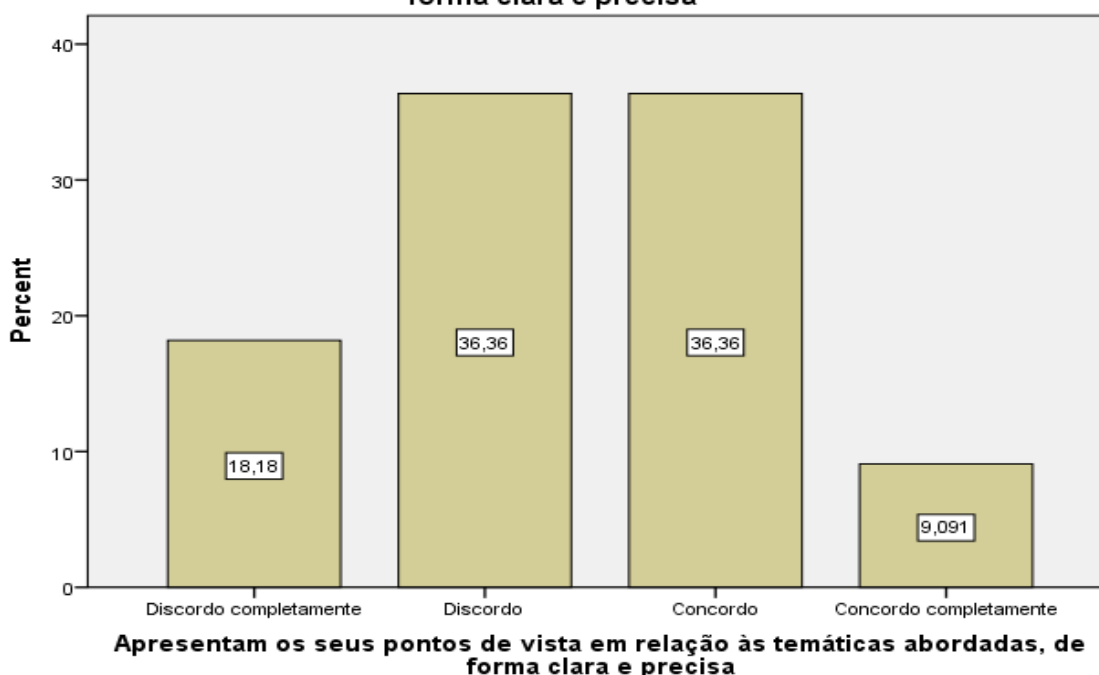


Questionados sobre se os alunos aceitam os conteúdos apresentados na sala, sem questioner, os nossos inqueridos na sua maioria 72,8% concordaram, apenas uma minoria de 27,3% discordou. Nesta questão também ficou muito bem demonstrado que a maior parte dos alunos constrói o seu conhecimento histórico baseando-se apenas no conhecimento veiculado pelos professores nas aulas, aspecto este que demonstra a fraca capacidade critica e reflexiva dos nossos alunos que serão os futuros professores de História e nos levanta a seguinte questão “Que História irão ensinar?”

Tabela nº 61 Apresentam os seus pontos de vista em relação às temáticas abordadas, de forma clara e precisa

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Discordo completamente	4	18,2	18,2	18,2
Discordo	8	36,4	36,4	54,5
Valid Concordo	8	36,4	36,4	90,9
Concordo completamente	2	9,1	9,1	100,0
Total	22	100,0	100,0	

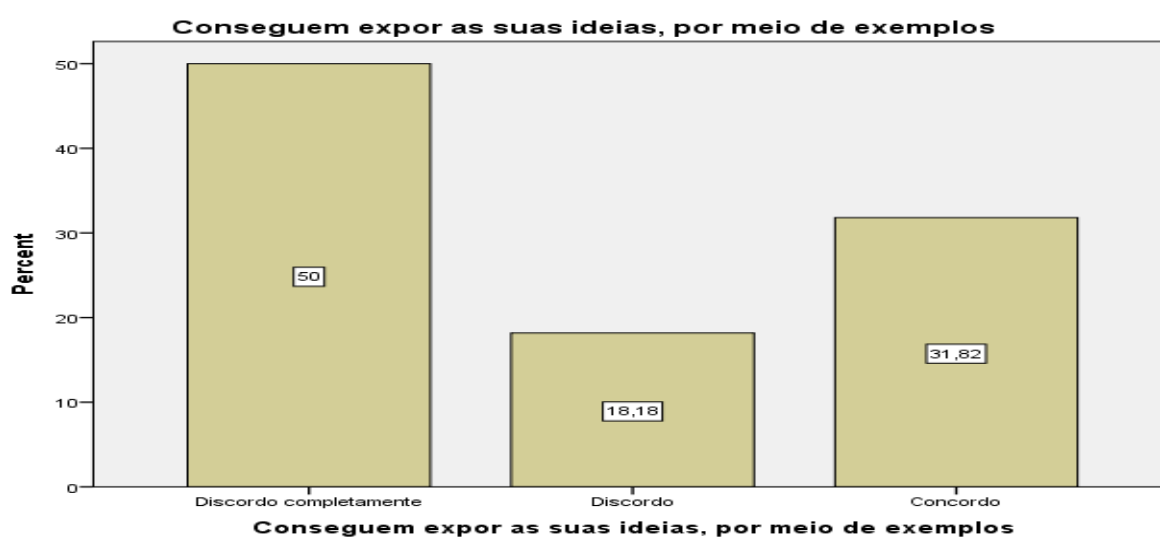
Apresentam os seus pontos de vista em relação às temáticas abordadas, de forma clara e precisa



Questionados sobre se, os alunos apresentam os seus pontos de vista em relação às temáticas abordadas, de forma clara e precisa os nossos inqueridos dividiram-se entre a concordância e a discordância, assim uma maioria de 54,6% discordou e uma percentagem de 45,5% concordou. Assim sendo interpretamos que boa parte dos alunos consegue clarificar e enfatizar seus pontos de vista com relação os conteúdos, mas ainda assim a maior parte deste alunos não o faz devidamente e deste modo compromete o desenvolvimento efetivo do pensamento crítico e reflexivo.

Tabela nº 62 Conseguem expor as suas ideias, por meio de exemplos

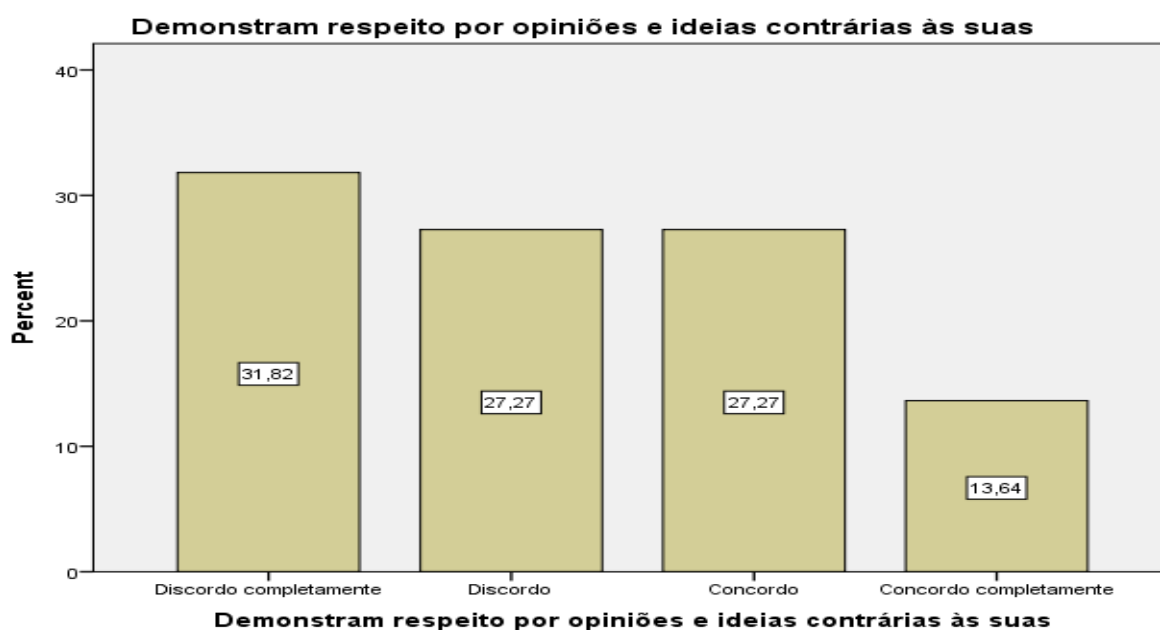
	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Discordo completamente	11	50,0	50,0	50,0
Discordo	4	18,2	18,2	68,2
Valid Concordo	7	31,8	31,8	100,0
Total	22	100,0	100,0	



A exposição de suas ideias por meio de exemplos em sala de aulas pelos alunos também é uma questão muito pouco observada na visão dos professores inqueridos, pois que ficou demonstrado no quadro e gráfico acima que uma maioria 68,2% discordou e apenas 31,8% concordou. Tendo em consideração que a capacidade de expor as ideias de forma clara e lógica constitui um aspecto essencial ao pensador crítico, reiteramos aqui novamente o fraco contributo que este ensino no desenvolvimento de capacidades (análise, questionamento e argumentação) e conseqüentemente o pensamento crítico e reflexivo destes alunos.

Tabela nº 63 Demonstram respeito por opiniões e ideias contrárias às suas

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Discordo completamente	7	31,8	31,8	31,8
Discordo	6	27,3	27,3	59,1
Concordo	6	27,3	27,3	86,4
Concordo completamente	3	13,6	13,6	100,0
Total	22	100,0	100,0	

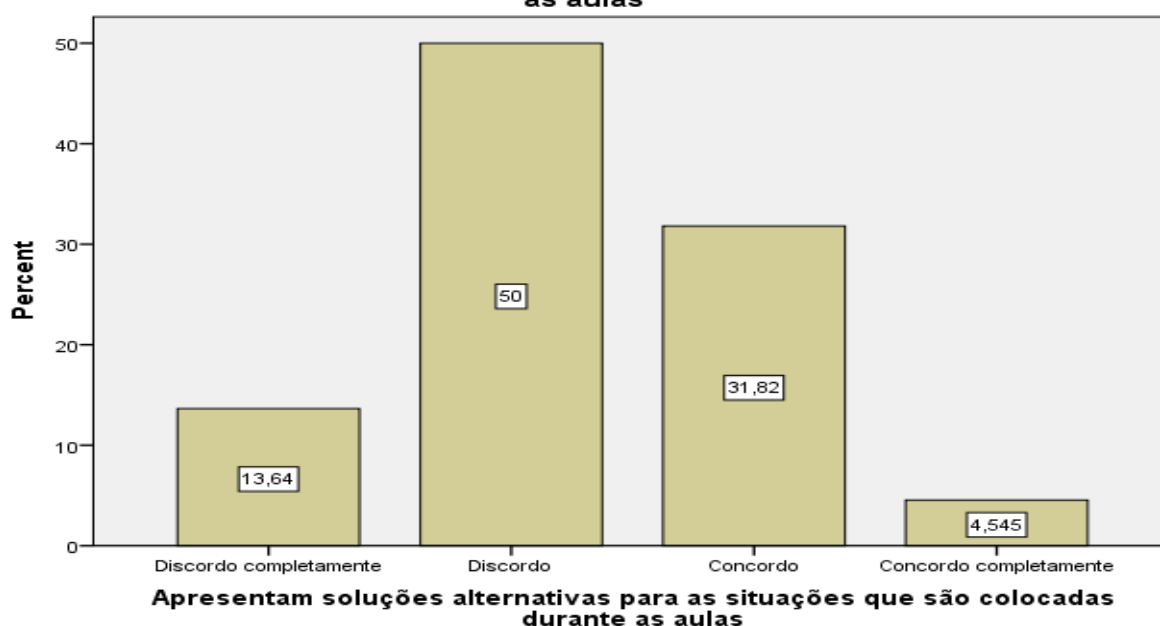


Questionados se os alunos demonstram respeito por opiniões e ideias contrárias às suas, os professores inqueridos dividiram suas respostas entre todas as opções apresentadas onde, 59,1% dos inqueridos discordou e uma percentagem de 40,9% concordou. Em nossa perspectiva as respostas a esta questão satisfazem na medida em que, este aspecto acarreta não só conhecimento científico, mas antes de tudo é uma questão relacionada com a educação. Todavia para os alunos possam refletir e criticar de forma construtiva é extremamente necessário que saibam ouvir e que independentemente de concordarem ou não saibam também respeitar a opinião de outrem.

Tabela nº 64 Apresentam soluções alternativas para as situações que são colocadas durante as aulas

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Discordo completamente	3	13,6	13,6	13,6
Discordo	11	50,0	50,0	63,6
Valid Concordo	7	31,8	31,8	95,5
Concordo completamente	1	4,5	4,5	100,0
Total	22	100,0	100,0	

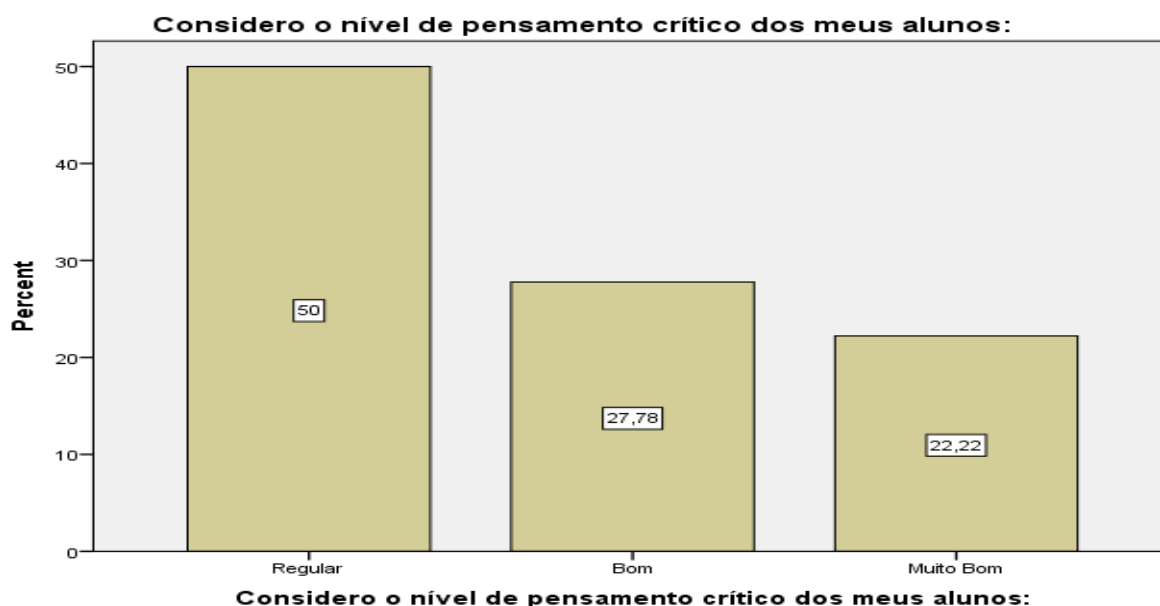
Apresentam soluções alternativas para as situações que são colocadas durante as aulas



Nesta questão ficou demonstrada pelos professores inqueridos a fraca capacidade dos alunos em apresentar soluções alternativas para as situações que são colocadas durante as aulas, Pois que os professores inqueridos numa maioria de 63,6% discordaram e apenas uma percentagem de 36,3% concordou. Assim sendo as respostas dos inqueridos evidenciam que, os alunos na sua maioria não desenvolvem capacidades de raciocínio, isto nos leva a empreender também que a sua capacidade de análise, reflexão e crítica é muito fraca.

Tabela nº 65 Considero o nível de pensamento crítico dos meus alunos:

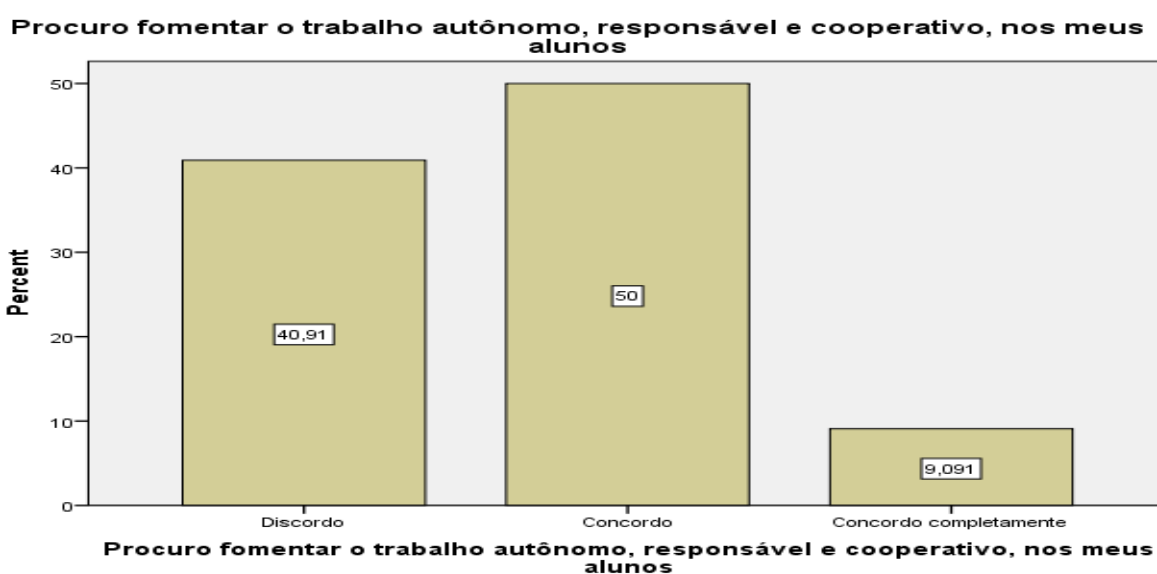
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Regular	9	40,9	50,0	50,0
	Bom	5	22,7	27,8	77,8
	Muito Bom	4	18,2	22,2	100,0
	Total	18	81,8	100,0	
Missing	System	4	18,2		
Total		22	100,0		



Na perspectiva do professores, o nível de pensamento crítico dos alunos, conforme nos mostra o quadro acima referido 40,9% consideram ser regular, 22,7% consideram bom, 18,2% consideram ser muito bom e apenas 18,2% não responderam a esta questão. Contudo, se tivermos em conta a interpretação por nós feita às questões anteriores podemos dizer que o nível de pensamento crítico dos alunos em estudo é observado, porem em um nível pouco aceitável, se considerarmos o nível de escolaridade e a especialidade em que se encontram os referidos alunos, pois que conforme frisa a nossa justificativa o ensino da História pela sua especificidade pode contribuir para reforçar o pensamento crítico.

Tabela nº 66 Procuro fomentar o trabalho autônomo, responsável e cooperativo, nos meus alunos

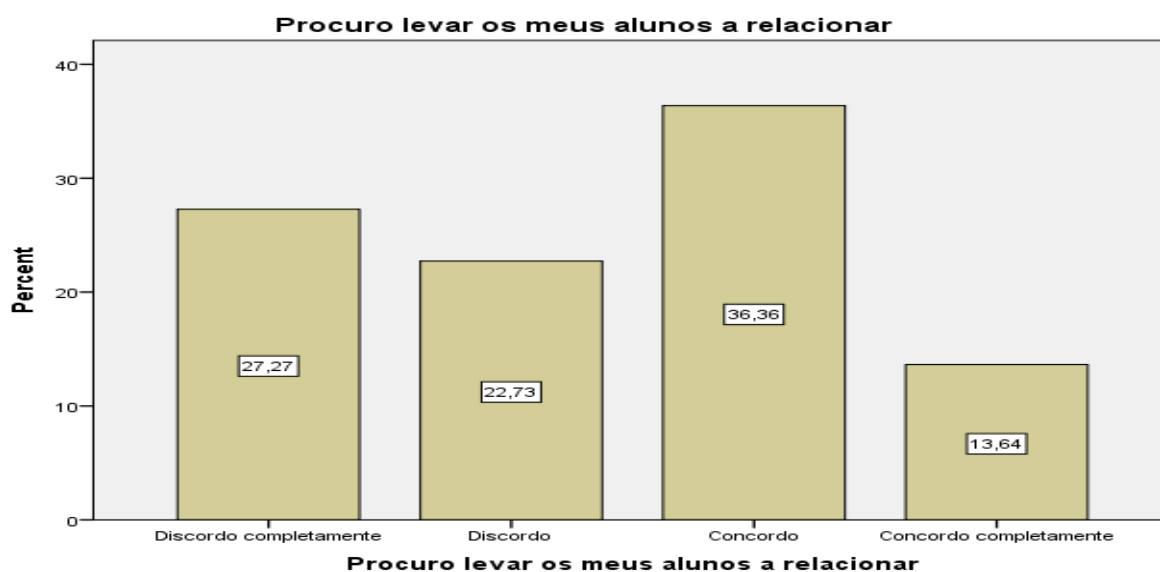
	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Discordo	9	40,9	40,9	40,9
Concordo	11	50,0	50,0	90,9
Concordo completamente	2	9,1	9,1	100,0
Total	22	100,0	100,0	



Ao procurarmos saber se os professores procuram fomentar o trabalho autônomo, responsável e cooperativo, com os seus alunos, observamos também quase que um equilíbrio entre as respostas pois que 40,9% discordou, 50% concordou e 9,1% concordou completamente. A nossa interpretação a estas respostas, nos leva a dizer que alguns professores realmente têm desenvolvido algum trabalho para fomentar a autonomia, a responsabilidade e a cooperação entre os seus alunos. Ainda assim existe um número considerável de professores que está muito longe de desenvolver tais práticas, mitigando deste modo o pleno desenvolvimento do pensamento crítico dos alunos.

Tabela nº 67 Procuro levar os meus alunos a relaciona

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Discordo completamente	6	27,3	27,3	27,3
Discordo	5	22,7	22,7	50,0
Valid Concordo	8	36,4	36,4	86,4
Concordo completamente	3	13,6	13,6	100,0
Total	22	100,0	100,0	

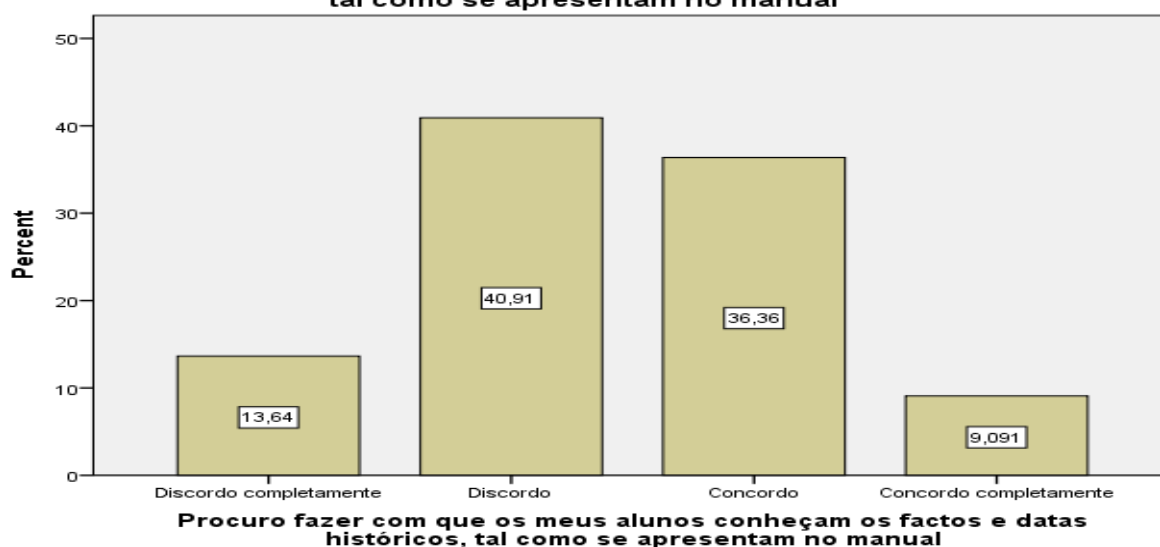


Questionados se têm levado os seus alunos a relacionar, as respostas dos professores demonstram que a discordância foi manifestada em 50% dos inqueridos, assim sendo a concordância também foi manifestada de igual forma em 50% dos inqueridos. Nesta ordem de opiniões observamos um equilíbrio entre a discordância e a concordância, o que reforça a ideia de que o fraco desenvolvimento do pensamento crítico e reflexivo dos alunos também poderá estar relacionado com as estratégias metodológicas que muitos professores têm utilizado nas aulas de História.

Tabela nº 68 Procuro fazer com que os meus alunos conheçam os factos e datas históricos, tal como se apresentam no manual

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Discordo completamente	3	13,6	13,6	13,6
Discordo	9	40,9	40,9	54,5
Valid Concordo	8	36,4	36,4	90,9
Concordo completamente	2	9,1	9,1	100,0
Total	22	100,0	100,0	

Procuro fazer com que os meus alunos conheçam os factos e datas históricos, tal como se apresentam no manual



A leitura que fazemos a esta questão nos mostra que 54,5% dos nossos inqueridos procuram fazer com que os seus alunos conheçam os factos e datas históricos, tal como se apresentam no manual e uma percentagem de 45,5%, procedem ao contrário. A análise que a esta situação nos remete a ideia de que a maior parte dos professores do curso de ensino da História do ISCED-Benguela procede ensinado apenas por transmissão de conhecimentos, onde os principais protagonistas do ensino são o professor e o manual, protegendo o seu ensino com metodologias maioritariamente expositivas, aspecto este que dificulta em grande forma o desenvolvimento do raciocínio e de capacidades já aqui muito referenciadas na interpretação das questões anteriores.

Tabela nº 69 Procuro promover visitas de estudo a locais e sítios históricos

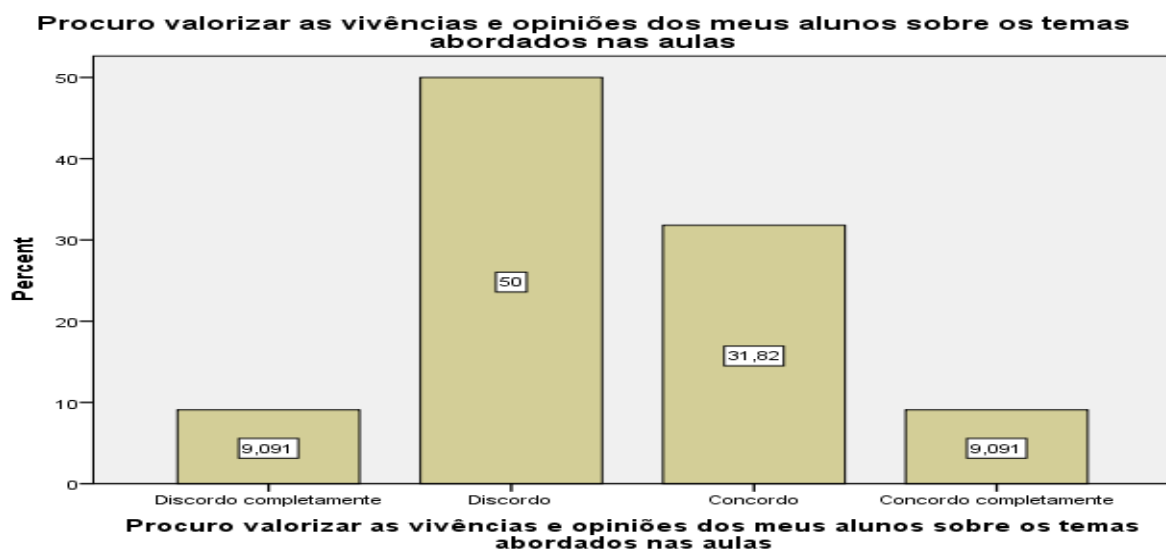
	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Discordo completamente	8	36,4	36,4	36,4
Discordo	9	40,9	40,9	77,3
Concordo	5	22,7	22,7	100,0
Total	22	100,0	100,0	



No que diz respeito a realização de visitas de estudo a locais e sítios históricos 77,3% dos professores inqueridos revelaram que não têm realizado tais actividades, apenas 22,7% afirmaram que têm realizado visitas de estudo a lugares históricos. Os dados colhidos nesta questão nos entristecem de que maneira pois as visitas de estudo contribuem bastante para a concretização do vínculo teoria e prática, possibilitando também a teorização com base na prática e deste modo ajuda os alunos a desenvolver a capacidade de questionamento com relação aos aspectos observados nestes locais, dando mais significado a própria aprendizagem.

Tabela nº 70 Procuro valorizar as vivências e opiniões dos meus alunos sobre os temas abordados nas aulas

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Discordo completamente	2	9,1	9,1	9,1
Discordo	11	50,0	50,0	59,1
Valid Concordo	7	31,8	31,8	90,9
Concordo completamente	2	9,1	9,1	100,0
Total	22	100,0	100,0	

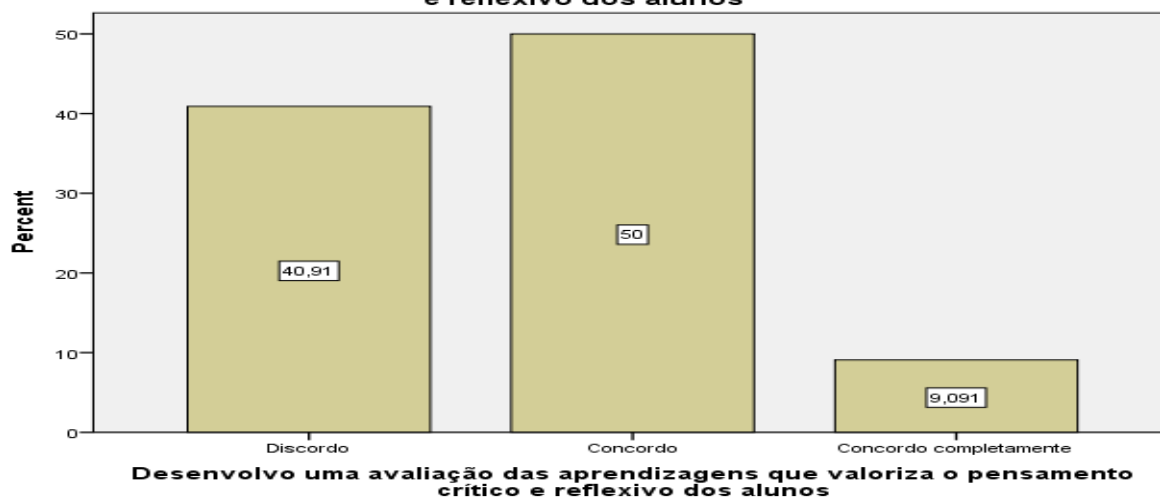


Quanto a valorização das vivências e opiniões dos meus alunos sobre os temas abordados nas aulas, os a maior parte do professores inqueridos 59,1% discordaram, pois não têm explorado os conhecimentos prévios dos seus alunos em sala de aulas e uma percentagem de 40,9% concordaram, pois estrategicamente em sala de aulas têm feito recurso as vivências/opiniões dos alunos ou ainda conhecimentos prévios. Contudo podemos referir que a maioria dos professores não explora os conhecimentos prévios dos alunos em sala de aulas, retirando a possibilidade do diálogo, da interação, da participação dos aluno em sala de aulas e conseqüentemente inibindo o desenvolvimento do raciocínio dos referidos alunos.

Tabela nº 71 Desenvolvo uma avaliação das aprendizagens que valoriza o pensamento crítico e reflexivo dos alunos

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Discordo	9	40,9	40,9	40,9
Concordo	11	50,0	50,0	90,9
Concordo completamente	2	9,1	9,1	100,0
Total	22	100,0	100,0	

Desenvolvo uma avaliação das aprendizagens que valoriza o pensamento crítico e reflexivo dos alunos

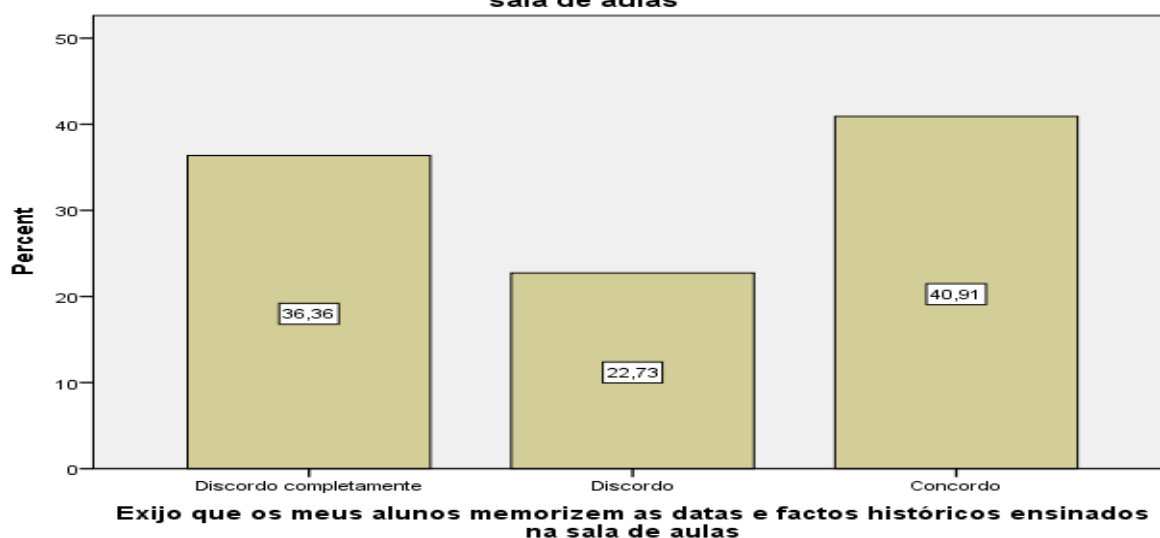


Relativamente ao desenvolvimento de uma avaliação das aprendizagens que valoriza o pensamento crítico e reflexivo dos alunos, 40,9% dos professores inqueridos discordou em desenvolver este tipo de avaliação das aprendizagens e cerca de 59,1% concordou, ou seja têm realizado uma avaliação que valorize o pensamento crítico e reflexivo dos alunos. Gostaríamos que os 40,9% que referiram não realizar este tipo de avaliação que valoriza o pensamento crítico dos alunos mudasse de atitude, pois se não procedem desta forma, defendem um ensino por memorização, onde os alunos apenas decoram os conteúdos e em suas avaliações fazem a reprodução destes conteúdos, defendemos a ideia de que este tipo de procedimento em nada contribui para o desenvolvimento de capacidades ligadas ao intelecto.

Tabela nº 72 Exijo que os meus alunos memorizem as datas e factos históricos ensinados na sala de aulas

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Discordo completamente	8	36,4	36,4	36,4
Discordo	5	22,7	22,7	59,1
Valid Concordo	9	40,9	40,9	100,0
Total	22	100,0	100,0	

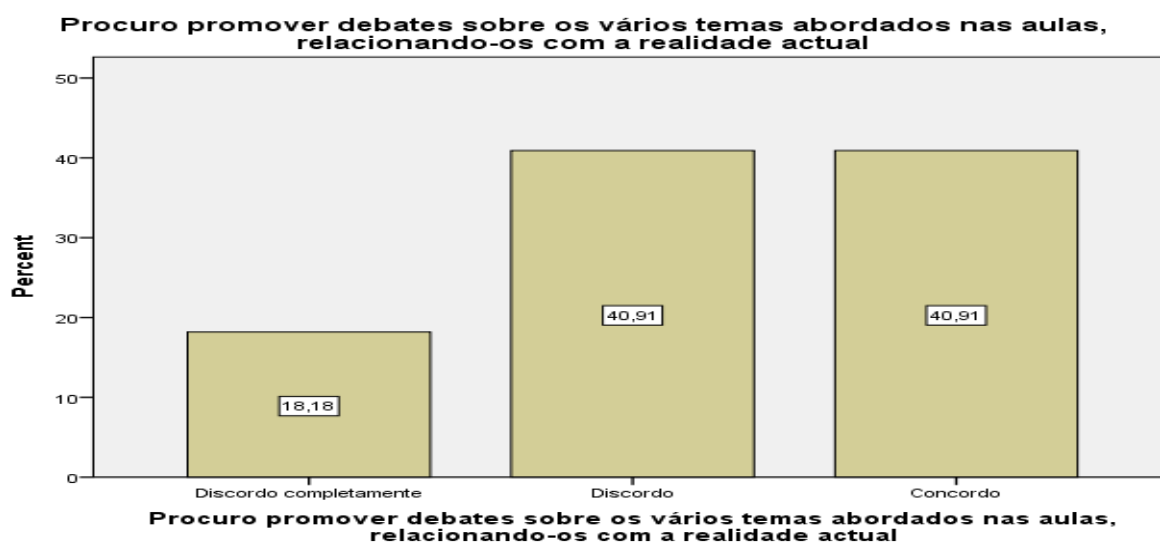
Exijo que os meus alunos memorizem as datas e factos históricos ensinados na sala de aulas



Nesta questão podemos observar que 59,1% dos professores afirmam que não exigem que os seus alunos memorizem as datas e factos históricos ensinados na sala de aulas, porem uma percentagem ainda muito considerável de 40,9%, concordam com o ensino da história baseado memorização de factos e datas pelos alunos. Ainda assim esta ideia é extremamente preocupante, pois que a percentagem de professores que conduz o ensino maioritariamente por transmissão e que como resultado disto promove em seus alunos a memorização dos conteúdos históricos, ainda é muito considerável.

Tabela nº 73 Procuro promover debates sobre os vários temas abordados nas aulas, relacionando-os com a realidade actual

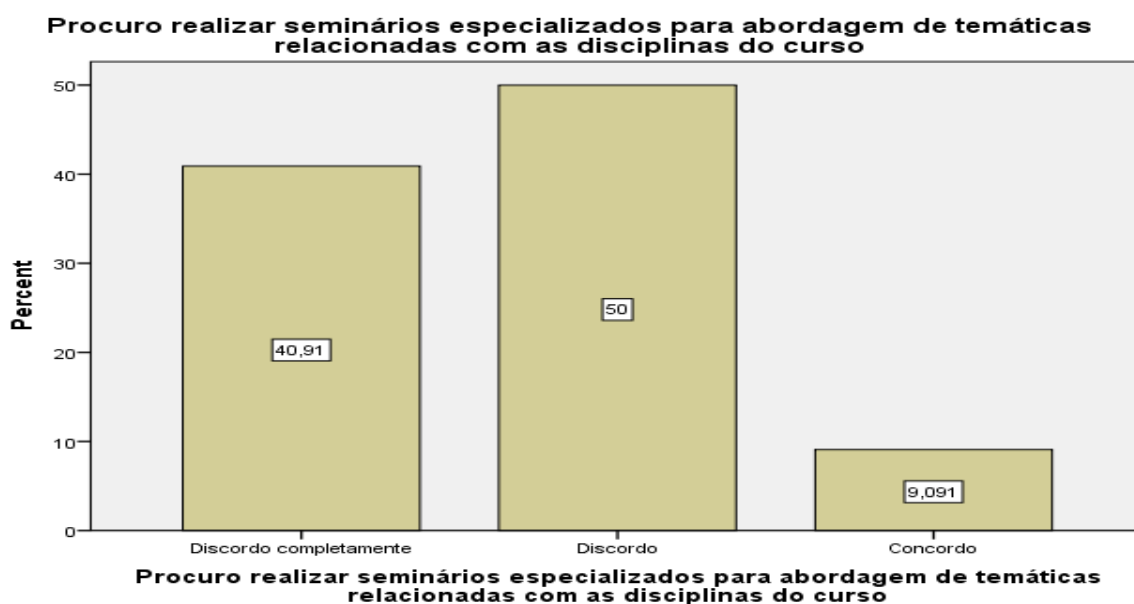
	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Discordo completamente	4	18,2	18,2	18,2
Discordo	9	40,9	40,9	59,1
Valid Concordo	9	40,9	40,9	100,0
Total	22	100,0	100,0	



De acordo com o observado são ainda muito poucos os professores que Procuram promover debates sobre os vários temas abordados nas aulas, relacionando-os com a realidade actual, como nos mostra o quadro acima referido, pois que 59,1% dos professores inqueridos referem não fazer recurso desta estratégia em suas aulas, apenas 40,9% concordaram que têm feito uso desta prática. A prática de promover debates sobre os vários temas abordados nas aulas relacionados-os com o contexto actual é muito importante para o desenvolvimento de capacidades como a crítica, a reflexão, a argumentação, aspectos muito necessários ao pensamento critico e se tratando de futuros professores, constitui uma premissa para a formação de profissionais reflexivos e que de igual forma ensinarão seus alunos a refletir.

Tabela nº 74 Procuro realizar seminários especializados para abordagem de temáticas relacionadas com as disciplinas do curso

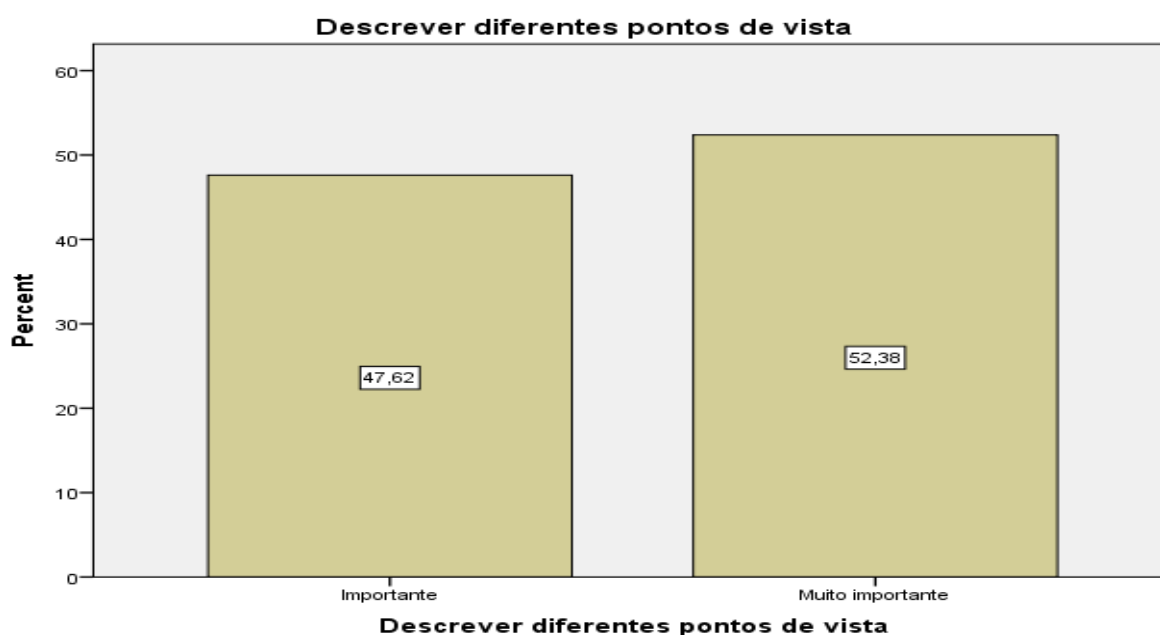
	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Discordo completamente	9	40,9	40,9	40,9
Discordo	11	50,0	50,0	90,9
Valid Concorde	2	9,1	9,1	100,0
Total	22	100,0	100,0	



Relativamente a realização de seminários especializados para abordagem de temáticas relacionadas com as disciplinas do curso, as respostas dos professores inqueridos a esta questão foi surpreendente, pois que 90,9% não têm realizado seminários especializados para o efeito, apenas 9,1% referiram que tem feito uso desta estratégia. De facto ficamos muito surpreendidos com este resultado, a nível da universidade deveria ser uma prática constante, por ser uma estratégia que promove o desenvolvimento da argumentação e que ao mesmo tempo possibilita o aprofundamento do conhecimento dos alunos sobre as temáticas em abordagem.

Tabela nº 75 Descrever diferentes pontos de vista

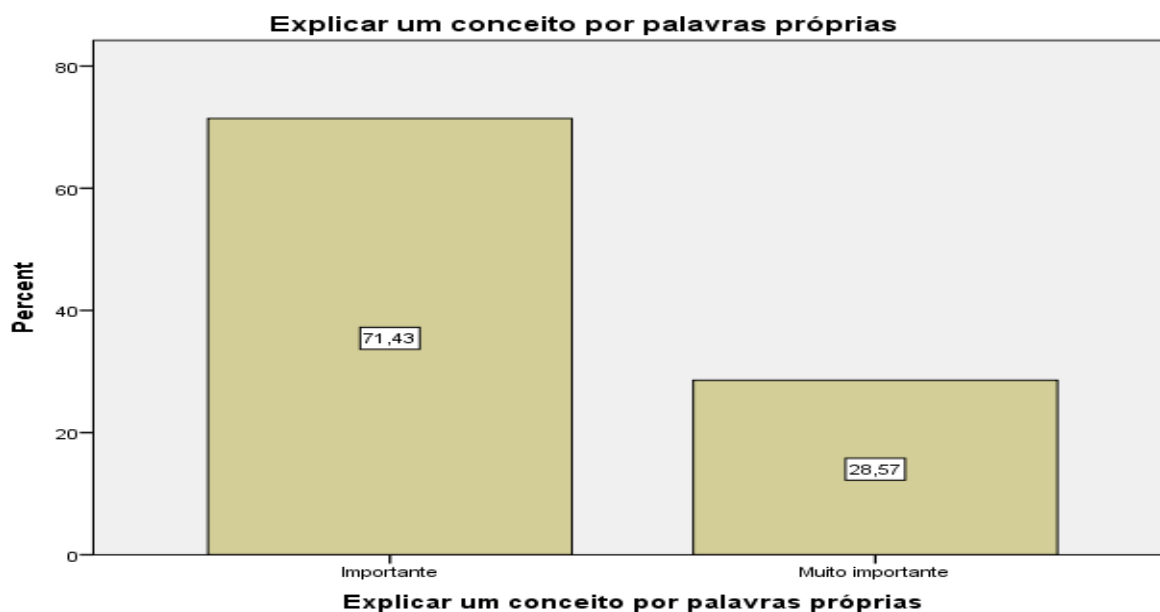
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Importante	10	45,5	47,6	47,6
	Muito importante	11	50,0	52,4	100,0
	Total	21	95,5	100,0	
Missing	System	1	4,5		
Total		22	100,0		



Os professores inqueridos atribuem importância a diversidade de pontos de vista entre os alunos, onde 45,5% referem ser importante e 50% referem ser muito importante. A nossa interpretação nos leva a anuir que realmente a diversidade de pontos de vista entre os alunos é benéfica pois que o exercício de construir opiniões, promove capacidades de raciocínio e estimula a actividade de pesquisa entre os alunos, despertando neles o ensino por descoberta, a autonomia e a responsabilidade.

Tabela nº 76 Explicar um conceito por palavras próprias

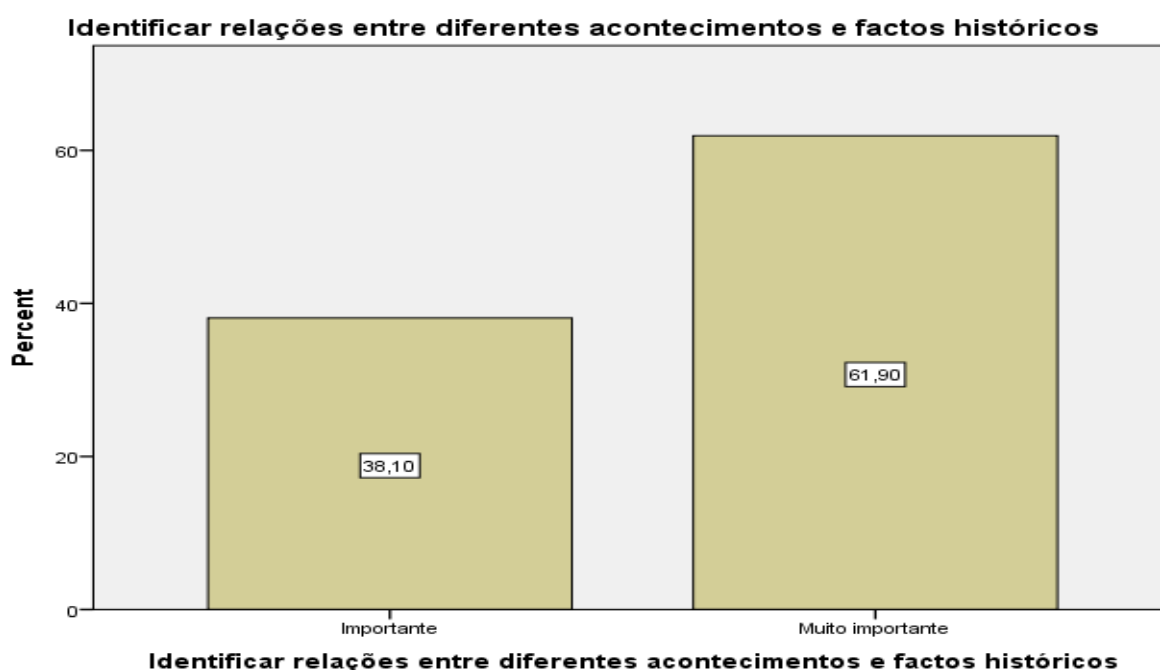
	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Importante	15	68,2	71,4	71,4
Valid Muito importante	6	27,3	28,6	100,0
Total	21	95,5	100,0	
Missing System	1	4,5		
Total	22	100,0		



A explicação de um conceito por palavras próprias, pelos alunos foi considerada de importante por 68,2% dos inqueridos e de muito importante por 27, apenas 4,5% equivale a percentagem que não deu resposta a esta questão. Este exercício estimula a criatividade, aprofunda o conhecimento, desenvolve o raciocínio e ainda promove a competitividade entre os alunos.

Tabela nº 77 Identificar relações entre diferentes acontecimentos e factos históricos

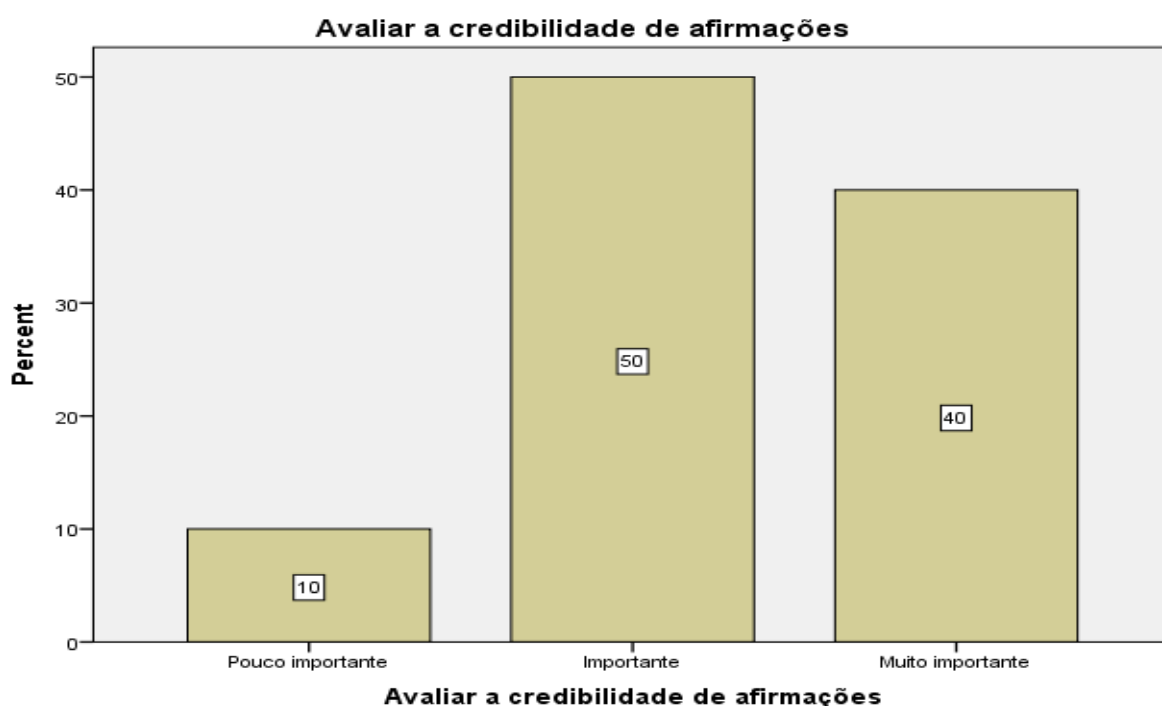
	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Importante	8	36,4	38,1
	Muito importante	13	59,1	100,0
	Total	21	95,5	
Missing	System	1	4,5	
Total		22	100,0	



A identificação de relações entre diferentes acontecimentos e factos históricos pelos alunos, foi considerada de importante por 36,4% dos professores inqueridos e considerada de muito importante por 59,1%, apenas 4,5% dos professores não responderam a esta questão. De facto esta actividade muito importante também promove, estimula e desenvolve capacidades ligadas ao intelecto.

Tabela nº 78 Avaliar a credibilidade de afirmações

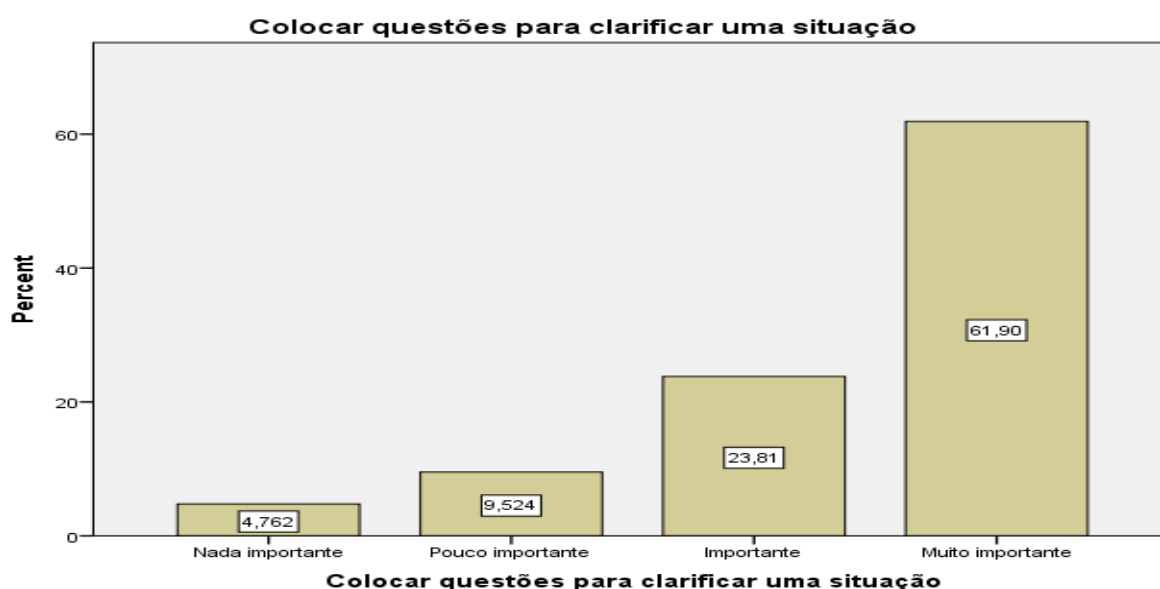
	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Pouco importante	2	9,1	10,0	10,0
Valid Importante	10	45,5	50,0	60,0
Valid Muito importante	8	36,4	40,0	100,0
Total	20	90,9	100,0	
Missing System	2	9,1		
Total	22	100,0		



A avaliação da credibilidade de afirmações, foi considerada pelos professores inqueridos de pouco importante por 9,1%, de importante por 45,5%, de muito importante por 36,4% e apenas 9,1% não respondeu a esta questão. Concordamos que esta actividade também é muito importante para o desenvolvimento de capacidades de raciocínio e que pode levar os alunos a desenvolver o gosto e interesse pela pesquisa e pela leitura.

Tabela nº 79 Colocar questões para clarificar uma situação

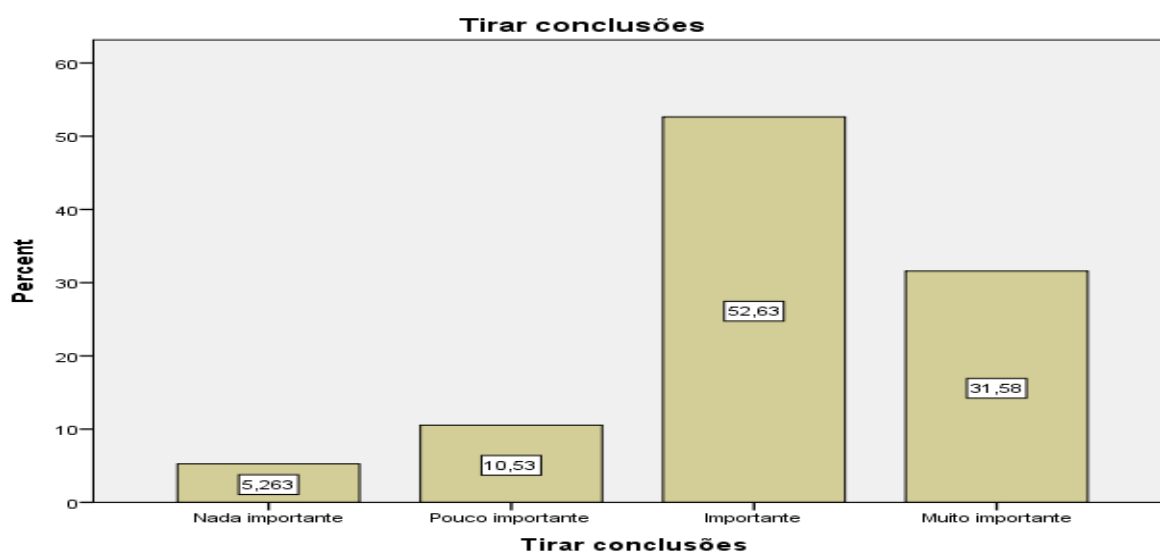
	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Nada importante	1	4,5	4,8	4,8
Pouco importante	2	9,1	9,5	14,3
Valid Importante	5	22,7	23,8	38,1
Muito importante	13	59,1	61,9	100,0
Total	21	95,5	100,0	
Missing System	1	4,5		
Total	22	100,0		



Para esta questão 59,1% dos professores inqueridos consideraram de muito importante e 22,7% consideraram de importante. A similaridade da questão anterior nesta actividade os alunos têm a também a oportunidade de apresentar várias ideias para clarificar situações, aspecto muito importante para o desenvolvimento de capacidades de raciocínio e que pode levar os alunos a desenvolver capacidades de raciocínio.

Tabela nº 80 Tirar conclusões

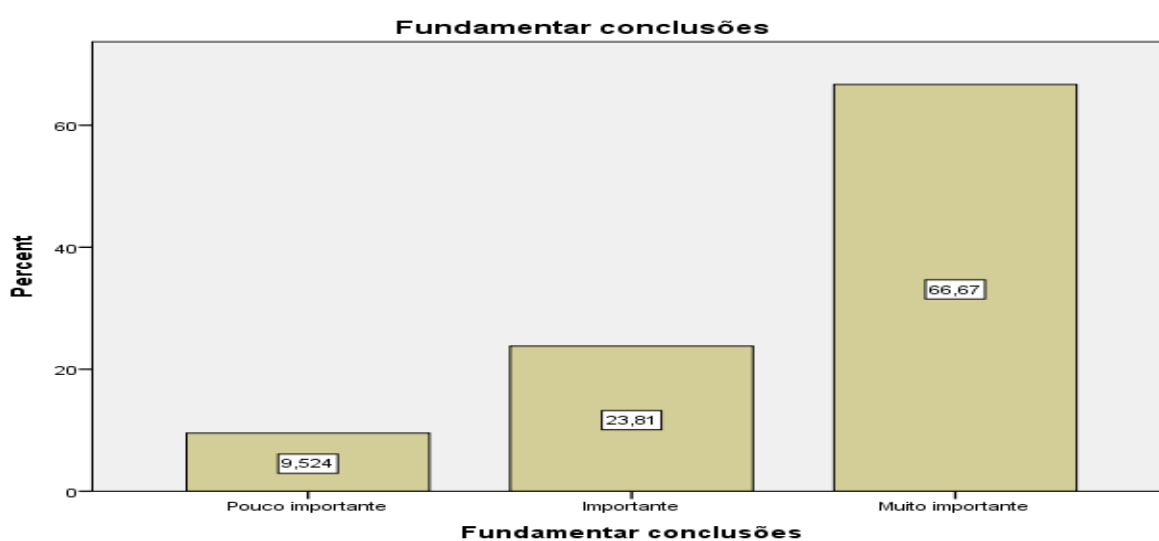
	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Nada importante	1	4,5	5,3	5,3
Pouco importante	2	9,1	10,5	15,8
Valid Importante	10	45,5	52,6	68,4
Muito importante	6	27,3	31,6	100,0
Total	19	86,4	100,0	
Missing System	3	13,6		
Total	22	100,0		



No que diz respeito a esta questão consideramos apenas ser necessário expressar que a maioria dos inqueridos 72,8% atribui importância a esta actividade, em que os alunos tiram conclusões sobre determinados conteúdos históricos. Nesta questão também concordamos que esta actividade é muito importante para o desenvolvimento de capacidades de raciocínio como a análise, a síntese, a dedução e a indução.

Tabela nº 81 Fundamental conclusões

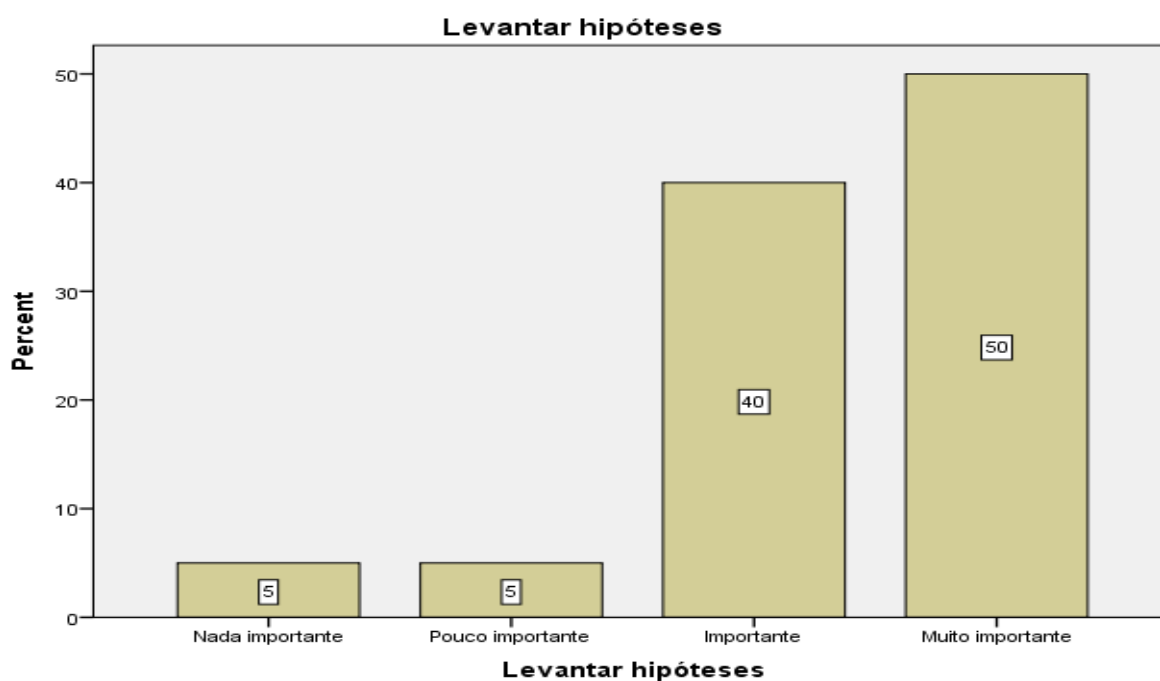
	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Pouco importante	2	9,1	9,5	9,5
Valid Importante	5	22,7	23,8	33,3
Valid Muito importante	14	63,6	66,7	100,0
Total	21	95,5	100,0	
Missing System	1	4,5		
Total	22	100,0		



Neste quadro podemos observar que uma maioria significativa de 63,6% dos professores inqueridos afirmam que é muito importante que os alunos fundamentem as conclusões tiradas, Esta actividade para além de ser de grande importância para o desenvolvimento de capacidades de raciocínio como a análise, a síntese, a dedução e a indução, também demonstra a veracidade e descarta a falsidade da informação, na mesma medida em que demonstra a cientificidade da mesma informação.

Tabela nº 82 Levantar hipóteses

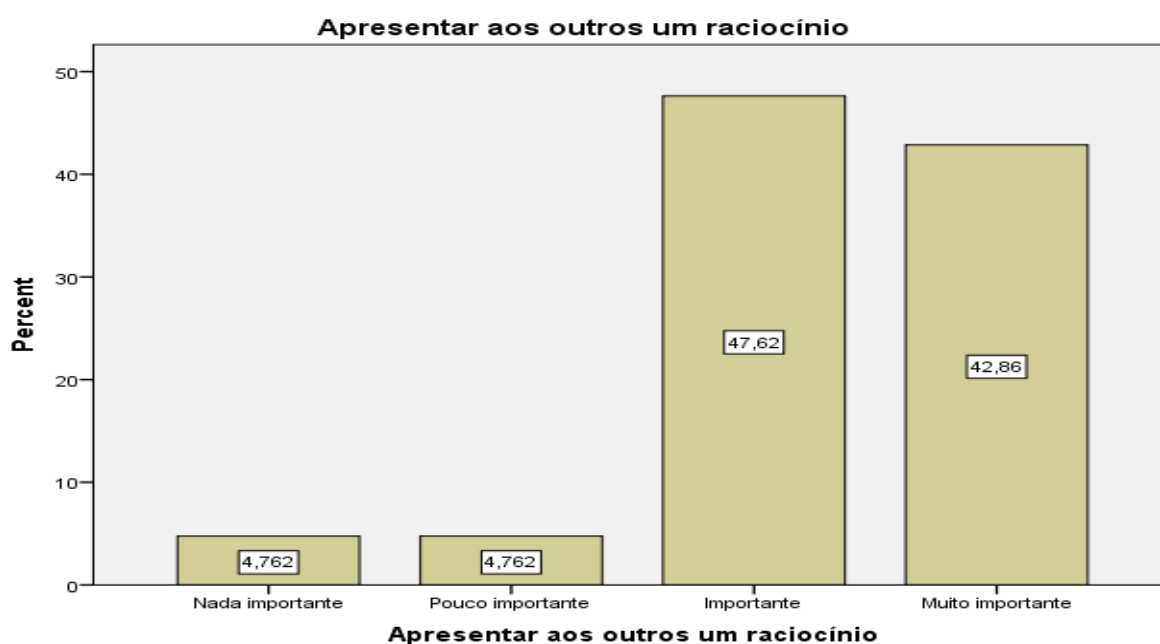
	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Nada importante	1	4,5	5,0	5,0
Pouco importante	1	4,5	5,0	10,0
Valid Importante	8	36,4	40,0	50,0
Muito importante	10	45,5	50,0	100,0
Total	20	90,9	100,0	
Missing System	2	9,1		
Total	22	100,0		



Nesta questão a maior parte dos inqueridos 81,9% consideram o levantamento de hipóteses como uma actividade importante nos formandos do curso de formação de professores de História. Porém nossa satisfação seria total se de facto os professores que leccionam neste curso, procedessem no sentido de orientar convenientemente esta actividade desenvolvedora de raciocínio, facilitando muito mais a compreensão sobre os factos e questões de envolvência histórica e potencializando os alunos com argumentos sobre tais questões.

Tabela nº 83 Apresentar aos outros um raciocínio

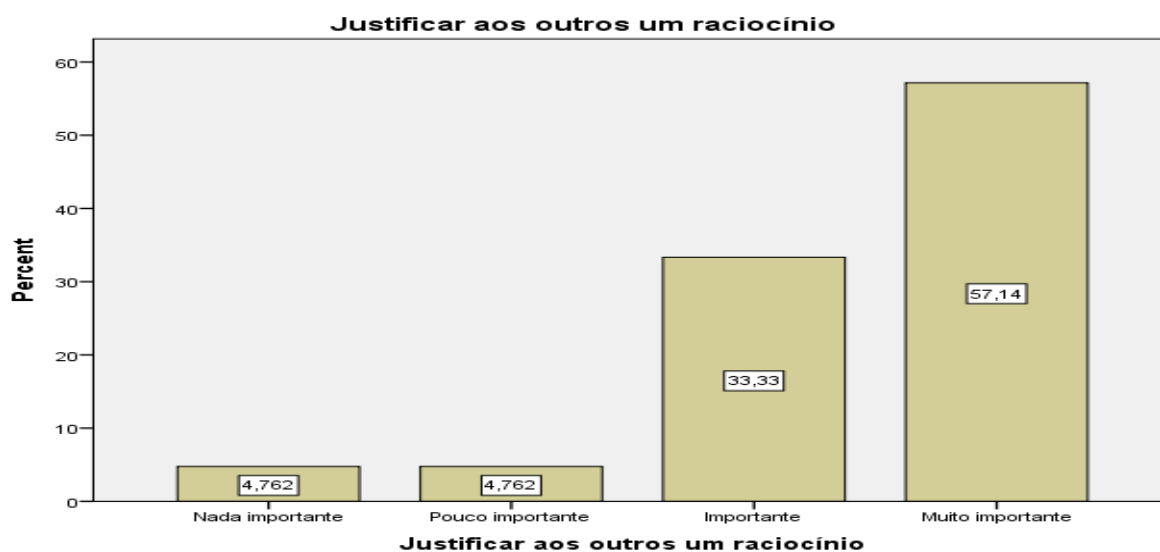
	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
	Nada importante	1	4,5	4,8
	Pouco importante	1	4,5	9,5
Valid	Importante	10	45,5	57,1
	Muito importante	9	40,9	100,0
	Total	21	95,5	100,0
Missing	System	1	4,5	
Total		22	100,0	



A apresentação de um raciocínio aos outros mereceu por parte dos nossos inqueridos em cerca de 86,4% a consideração como actividade muito importante, para o desenvolvimento do pensamento crítico e reflexivo dos alunos. Concordamos, mas Ainda assim é oportuno frisar que quando apresentamos os nossos pontos de vista ou raciocínio os outros submetemos nossa opinião a aceitação ou a crítica, podendo resultar daí uma contradição geradora de opiniões que poderão melhorar o nosso conhecimento sobre os assuntos em abordagem.

Tabela nº 84 Justificar aos outros um raciocínio

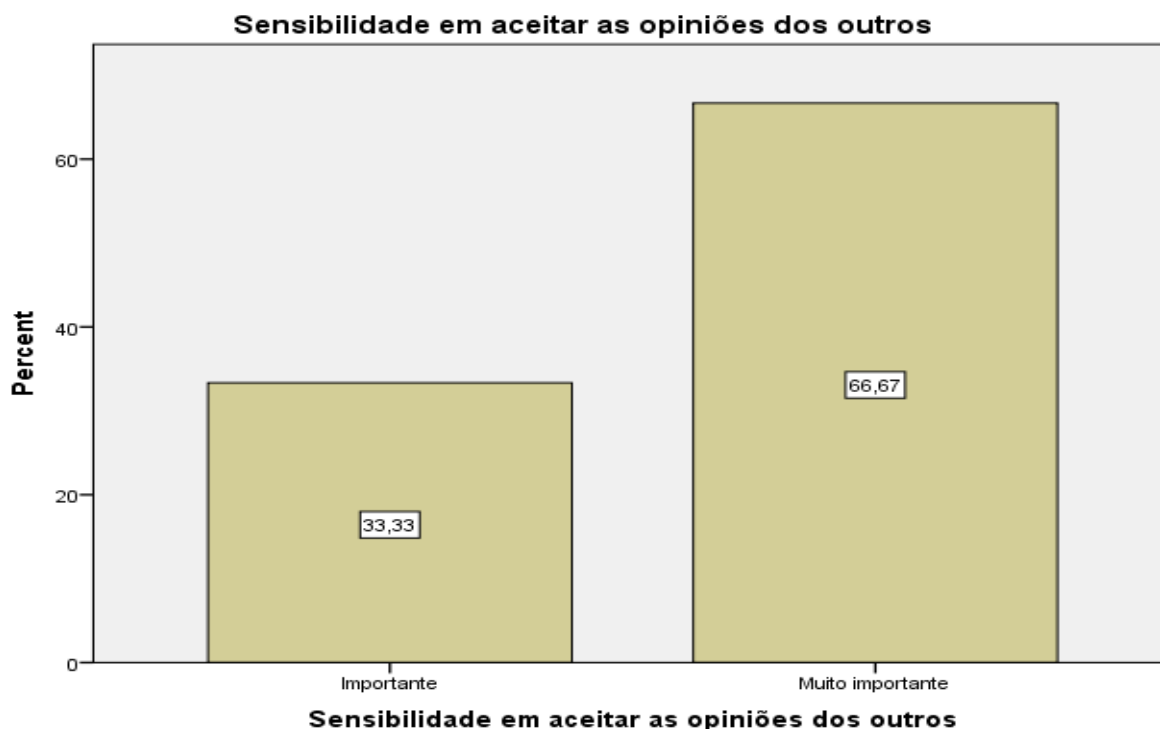
	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
	Nada importante	1	4,5	4,8
	Pouco importante	1	4,5	9,5
Valid	Importante	7	31,8	42,9
	Muito importante	12	54,5	100,0
	Total	21	95,5	100,0
Missing	System	1	4,5	
Total		22	100,0	



Relativamente a questão da justificação que os alunos devem fazer sobre seus raciocínios, os professores inqueridos na sua maioria 86,3% consideram de importante e muito importante, as respostas a esta questão satisfazem na medida em que a justificação que os alunos fazem ou devem fazer sobre os seus pontos de vista são de extrema importância pois facilitam a compreensão e diminuem os questionamentos se forem muito bem argumentadas. Assim sendo e de igual forma somos a referir que se um número significativo de professores tem orientado os seus alunos a realização deste exercício é louvável pois que também contribui para despertar capacidades desenvolvidoras do pensamento crítico e reflexivo dos alunos.

Tabela nº 85 Sensibilidade em aceitar as opiniões dos outros

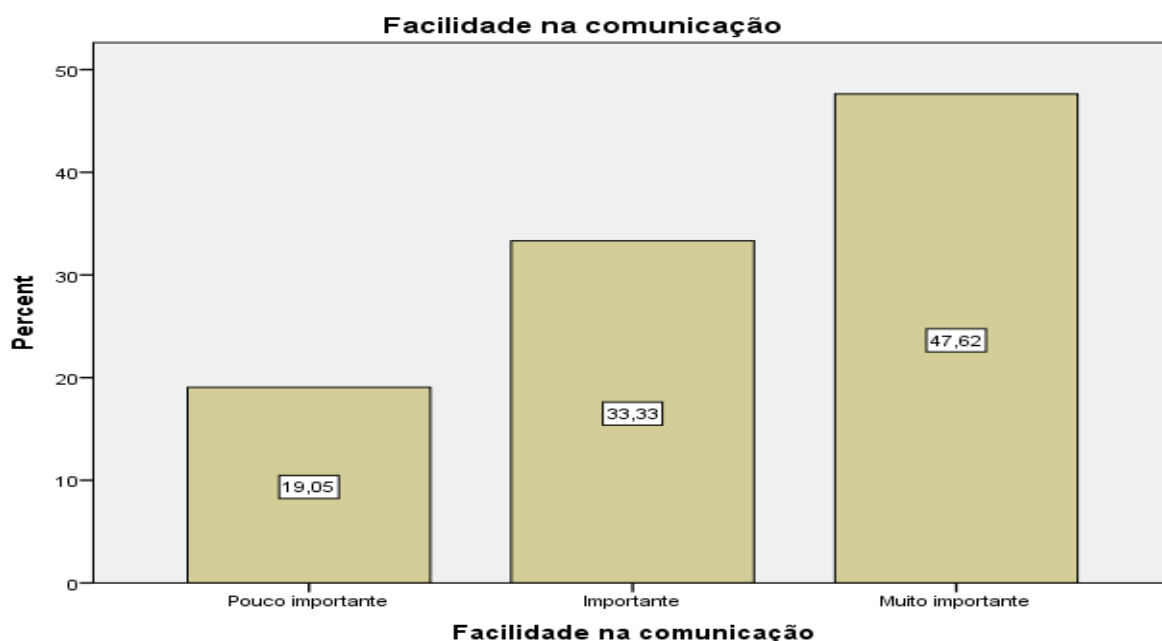
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Importante	7	31,8	33,3	33,3
	Muito importante	14	63,6	66,7	100,0
	Total	21	95,5	100,0	
Missing	System	1	4,5		
Total		22	100,0		



A sensibilidade em aceitar as opiniões dos outros também foi considerada pela maioria 95,4% de muito importante e de importante. O nosso ponto de vista vai no sentido de que todos os professores deveriam ajudar a desenvolver nos alunos a sensibilidade em aceitar as opiniões dos outros, pois que constitui uma característica essencial ao pensamento refletido. Salientamos que isto não significa que devemos estimular os alunos a simplesmente concordar com a opinião dos outros, mas sim ouvir, refletir e questionar para a posterior aceitação ou negação.

Tabela nº 86 Facilidade na comunicação

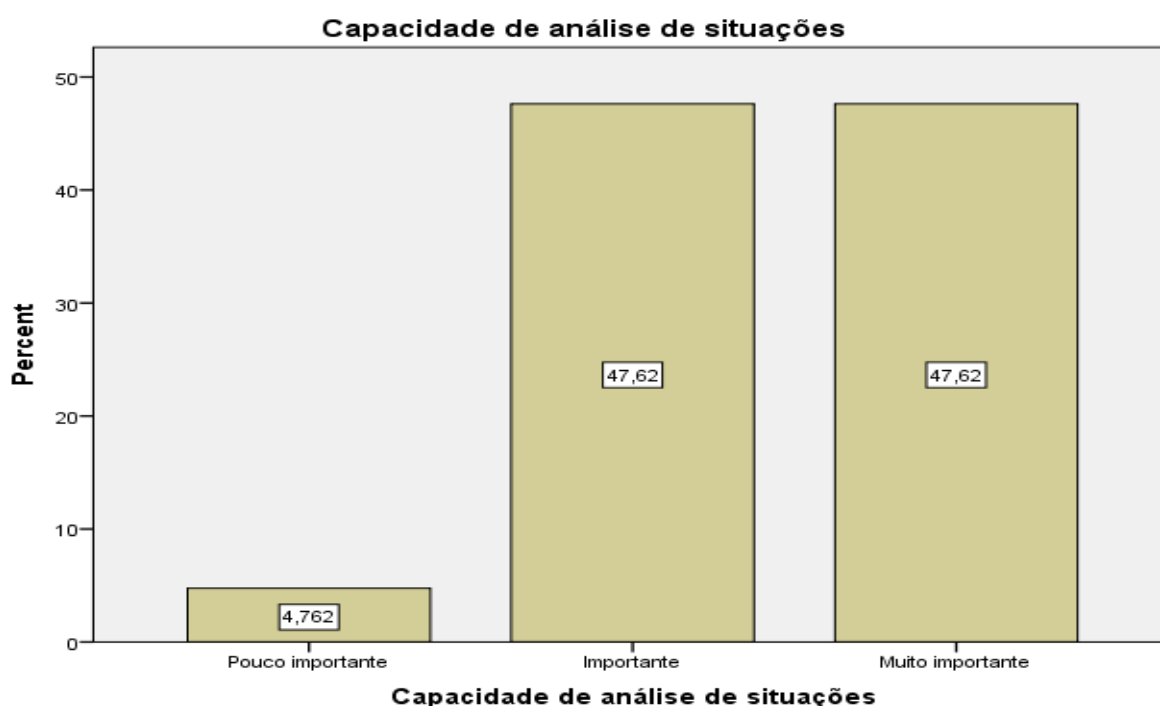
	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Pouco importante	4	18,2	19,0
	Importante	7	31,8	52,4
	Muito importante	10	45,5	100,0
Total	21	95,5	100,0	
Missing	System	1	4,5	
Total		22	100,0	



Os nossos inqueridos atribuíram importância a facilidade que os alunos devem ter para comunicarem, assim observamos as seguintes respostas a esta questão; pouco importante 18,2%, importante 31,8% e muito importante 45,5%. Concordamos plenamente, pois que, a facilidade na comunicação constitui um aspecto essencial para a argumentação e para que os outros percebam nossos argumentos, desta feita gostaríamos que os professores para além de atribuírem muita importância a este aspecto, procedessem estrategicamente no sentido de ajudar seus alunos a desenvolver esta característica tão necessária ao professor reflexivo.

Tabela nº 87 Capacidade de análise de situações

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Pouco importante	1	4,5	4,8	4,8
	Importante	10	45,5	47,6	52,4
	Muito importante	10	45,5	47,6	100,0
	Total	21	95,5	100,0	
Missing	System	1	4,5		
Total		22	100,0		



Quanto a capacidade de análise de situações a maior parte dos professores inqueridos 91% consideraram ser um aspecto importante e muito importante. Diante destes resultados podemos anuir que, a questão da análise de situações é uma característica que promove o desenvolvimento de capacidades intelectuais e que os professores devem estimular e desenvolver suas aulas no sentido em que este aspecto seja observado, contribuindo deste modo para desenvolvimento do raciocínio dos alunos.

Tabela nº 88 Espírito de observação

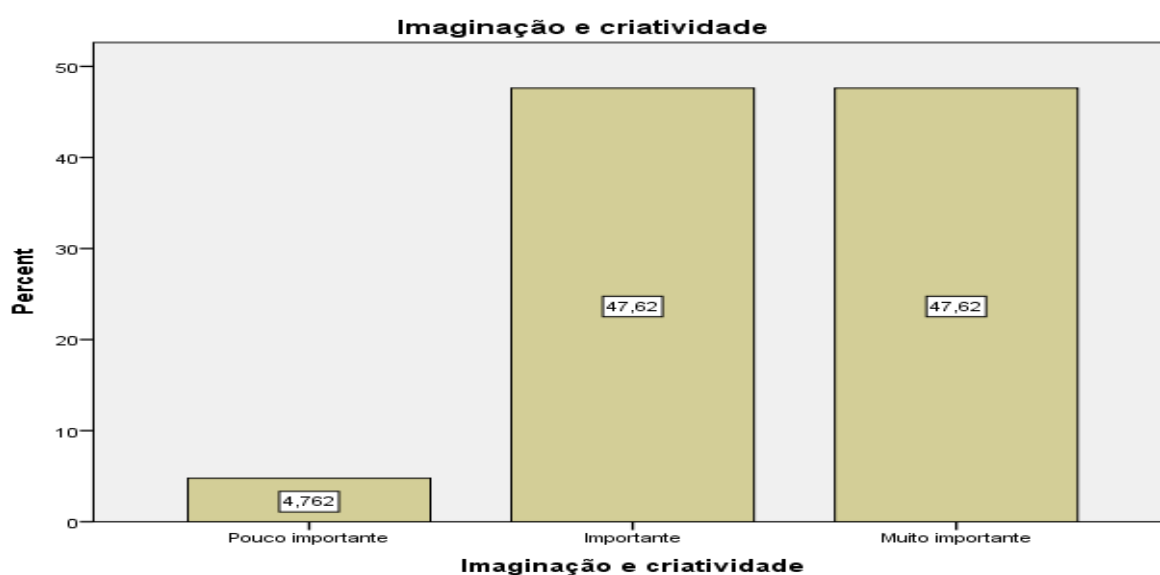
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Importante	10	45,5	50,0	50,0
	Muito importante	10	45,5	50,0	100,0
	Total	20	90,9	100,0	
Missing	System	2	9,1		
Total		22	100,0		



Quanto a capacidade de observação a maior parte dos professores inqueridos 91% consideraram também ser um aspecto importante e muito importante. Diante destes resultados depreendemos que, a capacidade de observação é uma característica do pensador crítico, pois que uma crítica construtiva e uma reflexão contundente derivam de uma análise minuciosa e de uma observação pormenorizada dos factos ou de situações. Na nossa perspectiva os professores deveriam também estimular em seus alunos o espírito de observação dando assim maior credibilidade aos seus argumentos diante de situações.

Tabela nº 89 Imaginação e criatividade

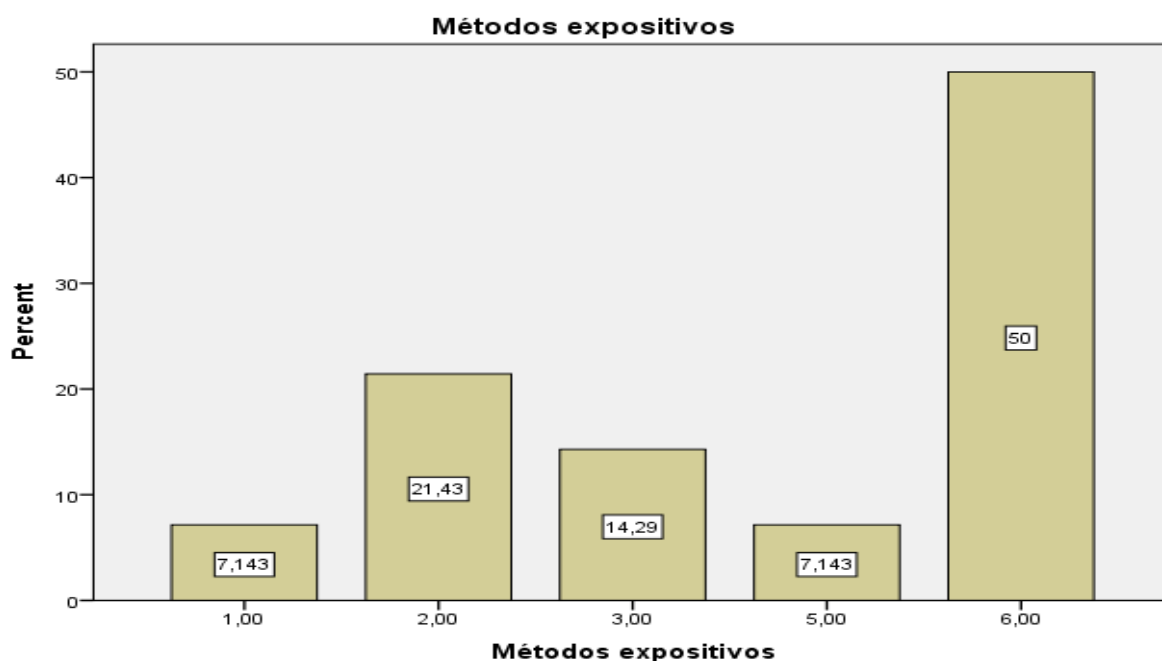
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Pouco importante	1	4,5	4,8	4,8
	Importante	10	45,5	47,6	52,4
	Muito importante	10	45,5	47,6	100,0
	Total	21	95,5	100,0	
Missing	System	1	4,5		
Total		22	100,0		



O presente quadro faz referência a imaginação e criatividade como capacidades que podem ser desenvolvidas também nas aulas de História, a esta questão os nossos inqueridos também direcionaram-se maioritariamente 91% para as opções de muito importante e importante. Portanto podemos referir que a imaginação e a criatividade são premissas necessário para o desenvolvimento de capacidades e habilidades, que devem estar pautadas na personalidade do pensador crítico, entre a imaginação e a criatividade esta presente a crítica e a reflexão, características imprescindíveis ao professor reflexivo e ao aluno que aprende significativamente.

Tabela nº 90 Métodos expositivos

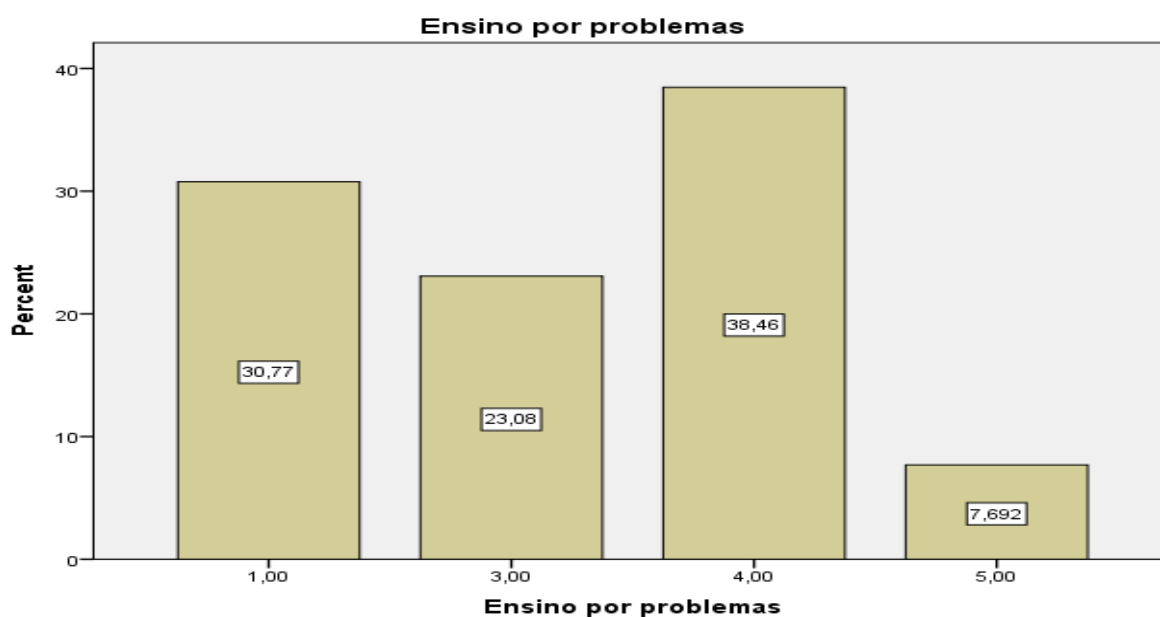
	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1,00	1	4,5	7,1	7,1
2,00	3	13,6	21,4	28,6
3,00	2	9,1	14,3	42,9
5,00	1	4,5	7,1	50,0
6,00	7	31,8	50,0	100,0
Total	14	63,6	100,0	
Missing Sys-tem	8	36,4		
Total	22	100,0		



O presente quadro demonstra que apenas 4,5% dos inquerido consideraram os métodos expositivos como mais eficazes para o desenvolvimento do pensamento crítico dos alunos em sala de aulas, 31,8% consideraram estes métodos de menos eficazes, aqui regista-se uma grande percentagem 36,4% de abstenções. Contudo depreendemos que a maior parte dos professores possui muita dificuldade no que concerne a seleção de métodos que favoreçam o desenvolvimento do pensamento crítico e reflexivo dos alunos.

Tabela nº 91 Ensino por problemas

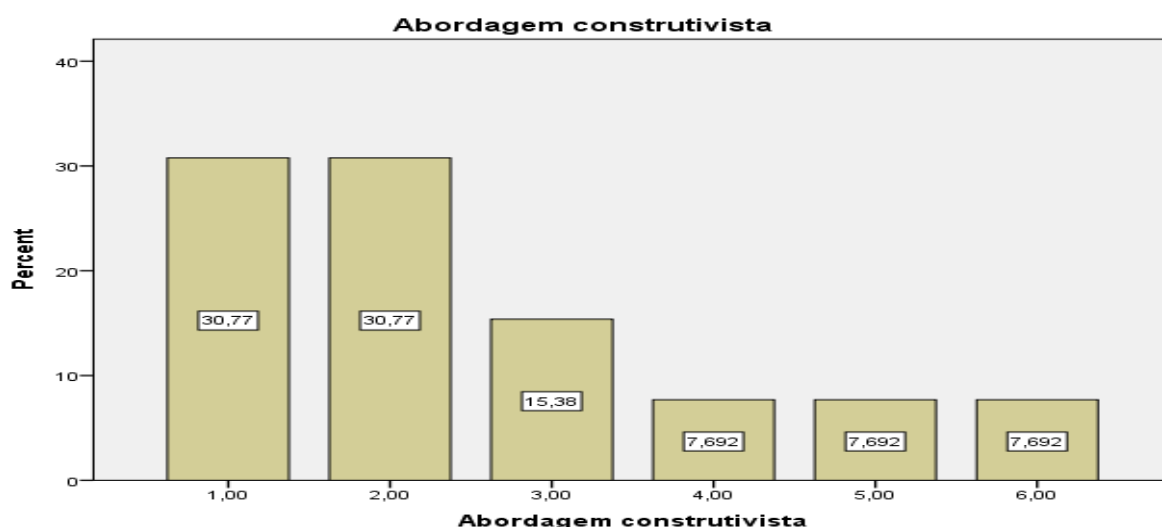
	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
	1,00	4	18,2	30,8
	3,00	3	13,6	53,8
Valid	4,00	5	22,7	92,3
	5,00	1	4,5	100,0
Total	13	59,1	100,0	
Missing System	9	40,9		
Total	22	100,0		



Nesta questão 18,2%% referiram ser a estratégia mais eficaz para desenvolver o pensamento crítico e reflexivo dos alunos, e uma percentagem de 40,8% posicionou-se nas classificações intermédias ao passo que nenhum dos nossos inqueridos referiu este método como sendo uma estratégia menos eficaz para o desenvolvimento do pensamento crítico e reflexivo dos alunos, porém registou-se cerca de 40,9% de abstenções. Embora nem todos os inqueridos indicaram este método como sendo o mais eficaz para o desenvolvimento do pensamento crítico e reflexivo, os resultados satisfazem este método promove o diálogo ao mesmo tempo que submete os alunos a uma introspecção que resulta em reflexão e questionamento diante dos assuntos em abordagem.

Tabela nº 92 Abordagem construtivista

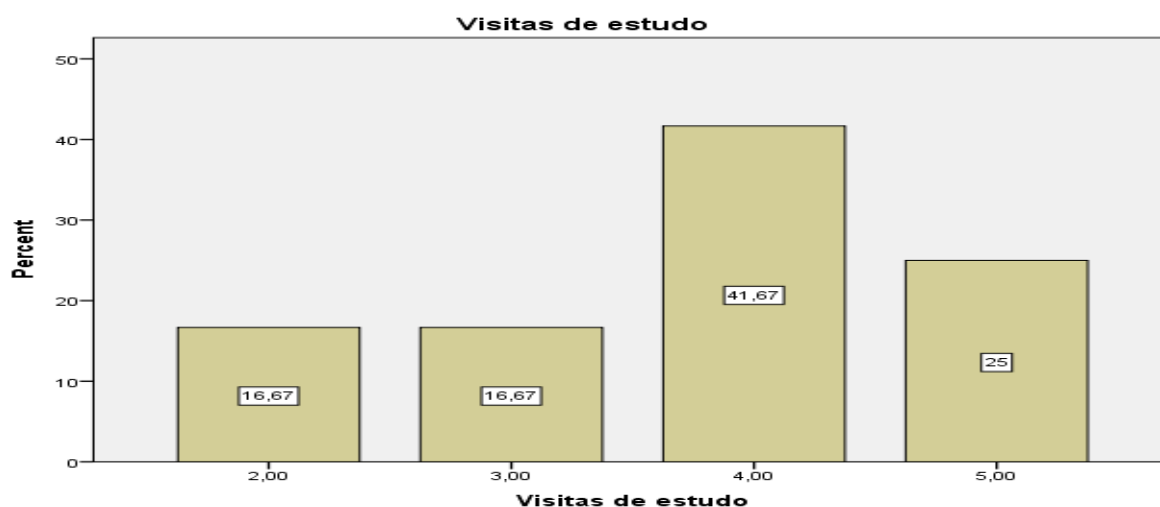
	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1,00	4	18,2	30,8	30,8
2,00	4	18,2	30,8	61,5
3,00	2	9,1	15,4	76,9
4,00	1	4,5	7,7	84,6
5,00	1	4,5	7,7	92,3
6,00	1	4,5	7,7	100,0
Total	13	59,1	100,0	
Missing System	9	40,9		
Total	22	100,0		



Relativamente a abordagem construtivista como estratégia promotora do desenvolvimento crítico e reflexivo dos alunos, a maior parte dos professores inqueridos dividiu-se entre os três primeiros lugares, num total de 45,5%, porém salientamos que observamos 40,9% em abstenções. Esta ideia é satisfatória embora a percentagem elevada de abstenções demonstra o fraco conhecimento que os professores possuem sobre a abordagem construtivista que em nossa perspectiva constitui uma valência ao desenvolvimento do pensamento crítico e reflexivo, pois que neste modelo de ensino participação do aluno é activa dando-lhe a possibilidade de construir o seu próprio conhecimento e desenvolvendo uma aprendizagem significativa.

Tabela nº 93 Visitas de estudo

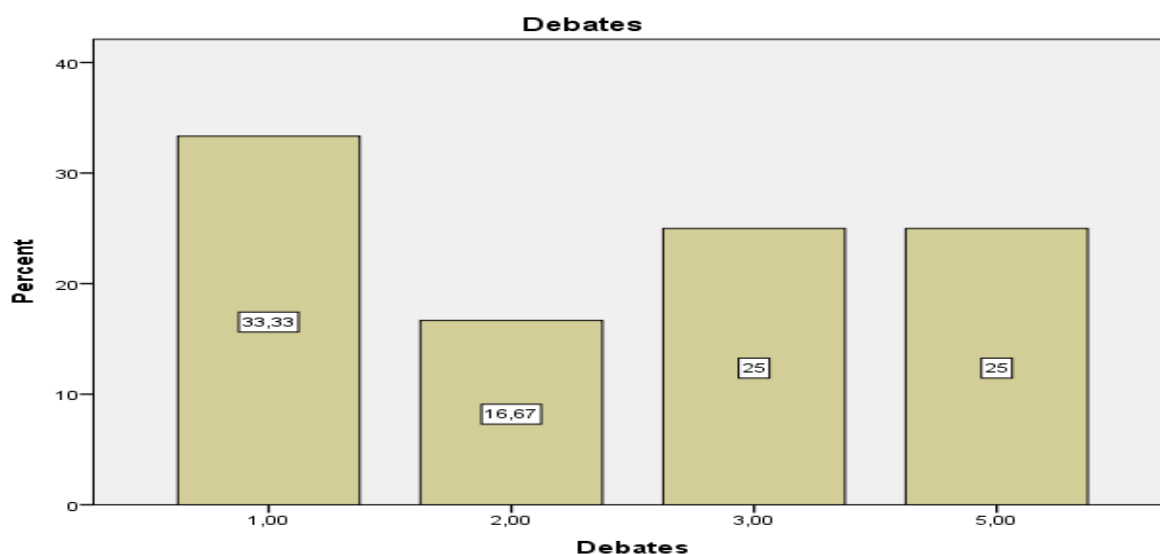
	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 2,00	2	9,1	16,7	16,7
Valid 3,00	2	9,1	16,7	33,3
Valid 4,00	5	22,7	41,7	75,0
Valid 5,00	3	13,6	25,0	100,0
Total	12	54,5	100,0	
Missing Sys-tem	10	45,5		
Total	22	100,0		



As visitas de estudo não constituíram primeiras opções como estratégias promotoras do pensamento crítico e reflexivo, pois que as opiniões dos nossos inqueridos dividiram-se entre as classificações intermédias, isto do segundo ao quinto lugar do quadro acima apresentado e foram registadas algumas abstenções na ordem dos 45,5%. Este resultado em nossa perspectiva demonstra que esta estratégia não constitui uma prática usual dos professores do curso em estudo, razão pela qual, os inqueridos não conhecem o real valor das visitas de estudo o que contribuiu em nosso entender para a insegurança no momento da classificação apresentada.

Tabela nº 94 Relacionada com Debates

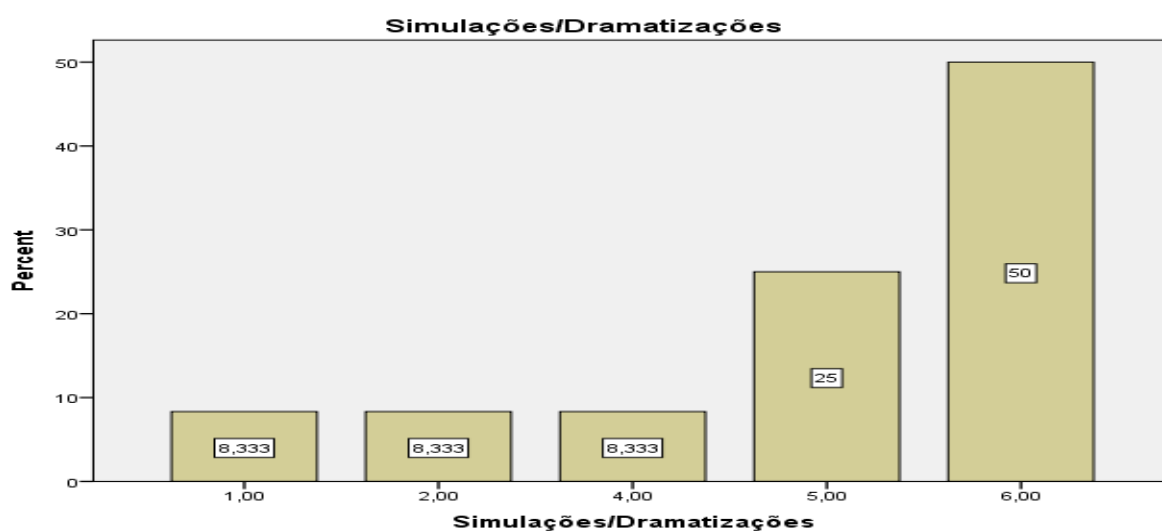
	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1,00	4	18,2	33,3
	2,00	2	9,1	50,0
	3,00	3	13,6	75,0
	5,00	3	13,6	100,0
	Total	12	54,5	100,0
Missing	System	10	45,5	
Total		22	100,0	



Os professores inqueridos encaram o debate como estratégia promotora do desenvolvimento crítico e reflexivo, tal afirmação encontra enquadramento pelo facto de que a maior parte dos inqueridos dividiu-se entre os quatro primeiros lugares, num total de 54,5%, apesar de se terem registado abstenções na ordem dos 45,5%. A nossa maior preocupação relativamente a esta questão prende-se com a elevada percentagem de abstenções, que para nós demonstra a fraca observância deste estratégia de ensino nas salas de aulas. Estes resultados enfatizam de forma clara a pertinência do presente estudo, pois que o debate como método de ensino transforma a sala de aulas em ambientes interativos e de reflexão, dando aos alunos a possibilidade de desenvolver a produção intelectual e de participar activamente em todas as fases de desenvolvimento da aula.

Tabela nº 95 Simulações/Dramatizações

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1,00	1	4,5	8,3	8,3
2,00	1	4,5	8,3	16,7
4,00	1	4,5	8,3	25,0
5,00	3	13,6	25,0	50,0
6,00	6	27,3	50,0	100,0
Total	12	54,5	100,0	
Missing System	10	45,5		
Total	22	100,0		



As simulações na visão dos professores inqueridos, não constituem primeiras opções como estratégias promotoras do pensamento crítico e reflexivo, pois que as opiniões dos nossos inqueridos dividiram-se entre todas as classificações, num total de 54,5% tendo se registado abstenções na ordem dos 45,5%. Este resultado demonstra que esta estratégia é desconhecida por muitos professores, razão pela também observou-se uma elevada percentagem de abstenções, por outro lado podemos aqui afirmar que uma grande parte dos professores não conhece o real valor das simulações como estratégia de ensino.

6.6. Análise Estatística Inferencial

Tabela de contingência nº 1 gênero * considero-me uma pessoa de convicções fortes

Contagem

		Considero-me uma pessoa de convicções fortes				Total
		Discordo completamente	Discordo	Concordo	Concordo completamente	
Gênero	Masculino	5	9	52	18	84
	Feminino	1	6	23	9	39
Total		6	15	75	27	123

Prova de Qui-quadrado

	Value	Df	Asymp. Sig. (2-sided)
Qui-quadrado de Pearson	1,174 ^a	3	,759
Razão probabilidade linear associação linear	1,232	3	,745
N casos válidos	,069	1	,792
	123		

- a. 3 cells (37,5%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1,90.

O grau de discordância, bem como os grau de concordância, mostram-nos que o sexo masculino é o sexo com maior nível de convicções fortes, pois que dos 84 inquiridos, 70 concordam serem. Enquanto que o sexo feminino encontra-se em menor número em relação ao masculino.

Tabela de contingência nº 2 gênero * Dificilmente modifico a minha maneira de pensar

Contagem

		Dificilmente modifico a minha maneira de pensar				Total
		Discordo completamente	Discordo	Concordo	Concordo completamente	
Gênero	Masculino	19	33	24	8	84
	Feminino	6	17	6	10	39
Total		25	50	30	18	123

Prova de Qui-quadrado

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Qui-quadrado de Pearson	7,434 ^a	3	,059
Razão probabilidade linear associação linear	7,250	3	,064
N casos válidos	1,980	1	,159
	123		

a. 0 cells (0,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 5,71.

Observa-se um grau de concordância de 38 respostas e um grau de discordância de 55 respostas, sendo que a maior parte das respostas num total de 84 foram registradas pelo gênero masculino. Assim sendo pelo número de participantes da amostra verificamos, nesta tabela 3 abstenções.

Tabela de contingência nº 3 gênero * Aceito com facilidade a informação veiculada nas aulas, pelo professor

Contagem

		Aceito com facilidade a informação veiculada nas aulas, pelo professor				Total
		Discordo completamente	Discordo	Concordo	Concordo completamente	
Gênero	Masculino	15	47	14	8	84
	Feminino	10	16	6	7	39
Total		25	63	20	15	123

Prova de Qui-quadrado

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Qui-quadrado de Pearson	3,530 ^a	3	,317
Razão probabilidade linear associação linear	3,451	3	,327
N casos válidos	,197	1	,657
	123		

a 1 cells (12,5%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 4,76.

Nesta tabela de contingência o sexo masculino apresenta-se em maior grau de discordância 62 em relação ao feminino 26. Tendo uma diferença considerável em relação ao grau de concordância, apresentando-se com 14 concordo e 8 concordo completamente para os homens, e para as mulheres 6 discordo completamente e 7 discordo.

Tabela de contingência nº 4 gênero * Procuero sempre saber as causas que estão na base dos fenómenos estudados na sala de aulas, analisando os seus argumentos

Contagem

		Procuero sempre saber as causas que estão na base dos fenómenos estudados na sala de aulas, analisando os seus argumentos				Total
		Discordo completamente	Discordo	Concordo	Concordo completamente	
Gênero	Masculino	4	15	40	24	83
	Feminino	0	2	25	10	37
Total		4	17	65	34	120

Prova de Qui-quadrado

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Qui-quadrado de Pearson	6,487 ^a	3	,090
Razão probabilidade linear associação linear	8,137	3	,043
N casos válidos	120	1	,167

a. 2 cells (25,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1,23.

Os graus de discordância e concordância para as mulheres são menores 2 discordo e 35 concordo em relação ao dos homens 15 discordo e 4 discordo completamente e 40 concordo e 24 concordo completamente.

Tabela de contingência nº 5 gênero * Antes de formar uma opinião sobre determinado assunto, procuro sempre analisar vários pontos de vista sobre o assunto

Contagem

		Antes de formar uma opinião sobre determinado assunto, procuro sempre analisar vários pontos de vista sobre o assunto			Total
		Discordo	Concordo	Concordo completamente	
Gênero	Masculino	13	32	39	84
	Feminino	1	16	22	39
Total		14	48	61	123

Prova de Qui-quadrado

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Qui-quadrado de Pearson	4,495 ^a	2	,106
Razão probabilidade linear associação linear	5,589	2	,061
N casos válidos	2,986	1	,084
	123		

a. 1 cells (16,7%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 4,44.

O sexo feminino apresenta apenas 1 para o grau de discordância e 38 para o grau de concordância. Para o masculino são 13 para a discordância e 71 para o grau de concordância, totalizando esmagadoramente 109 no grau de concordância e apenas 14 para a discordância.

Tabela de contingência nº 6 gênero * Considero-me aberto a novas ideias, teorias, concepções e inovações

Contagem

		Considero-me aberto a novas ideias, teorias, concepções e inovações				Total
		Discordo completamente	Discordo	Concordo	Concordo completamente	
Gênero	Masculino	1	1	29	53	84
	Feminino	2	2	12	21	37
Total		3	3	41	74	121

Prova de Qui-quadrado

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Qui-quadrado de Pearson	3,883 ^a	3	,274
Razão probabilidade linear associação linear	3,505	3	,320
	2,054	1	,152
N casos válidos	121		

a. 4 cells (50,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is,92.

As diferenças nos graus de discordâncias são menores, pois para o masculino verificamos 1 discordo e 1 discordo completamente, e para o feminino 2 discordo e 2 discordo completamente. Já no grau de concordância 82 para o masculino e 33 para o feminino.

Tabela de contingência nº 7 gênero * O professor dá muita importância à transmissão de conhecimentos

Contagem

		O professor dá muita importância à transmissão de conhecimentos				Total
		Discordo completamente	Discordo	Concordo	Concordo completamente	
Gênero	Masculino	6	15	48	12	81
	Feminino	1	6	18	11	36
Total		7	21	66	23	117

Prova de Qui-quadrado

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Qui-quadrado de Pearson	4,461 ^a	3	,216
Razão probabilidade linear associação linear	4,379	3	,223
N casos válidos	2,946	1	,086
	117		

a. 2 cells (25,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 2,15.

O grau de concordância é maior que o grau de discordância para ambos. Sendo 60 para os homens e 29 para as mulheres. Restando apenas a discordância de 21 para os homens e 7 para as mulheres.

Tabela de contingência nº 8 gênero * O professor leva-nos a analisar e reflectir sobre os fenómenos históricos estudados na sala de aulas

Contagem

		O professor leva-nos a analisar e reflectir sobre os fenómenos históricos estudados na sala de aulas				Total
		Discordo completamente	Discordo	Concordo	Concordo completamente	
Gênero	Masculino	1	22	43	15	81
	Feminino	4	6	21	7	38
Total		5	28	64	22	119

Prova de Qui-quadrado

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Qui-quadrado de Pearson	6,759 ^a	3	,080
Razão probabilidade linear associação linear	6,448	3	,092
N casos válidos	,240	1	,624
	119		

a. 2 cells (25,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1,60.

Na tabela acima tanto os homens como as mulheres têm o nível maior no grau de concordância, 48 masculino e 28 feminino. Quanto ao grau de discordância apenas observa-se 23 para os homens e 10 para as mulheres.

Tabela de contingência nº 9 gênero * O professor leva-nos a relacionar os conhecimentos históricos com situações e problemas da actualidade

Contagem

		O professor leva-nos a relacionar os conhecimentos históricos com situações e problemas da actualidade				Total
		Discordo completamente	Discordo	Concordo	Concordo completamente	
Gênero	Masculino	6	21	38	19	84
	Feminino	3	7	17	12	39
Total		9	28	55	31	123

Prova de Qui-quadrado

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Qui-quadrado de Pearson	1,311 ^a	3	,727
Razão probabilidade linear associação linear	1,313	3	,726
N casos válidos	,694	1	,405
	123		

a 1 cells (12,5%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 2,85.

As diferenças nos graus de concordância e discordância para o masculino são razoáveis pois, verificamos 27 discordo e 57 concordo.

Para o feminino temos 10 discordo e 29 concordo sendo visivelmente maior o grau de concordância.

Tabela de contingência nº 10 gênero * O professor leva-nos a conhecer os factos e datas históricos, tal como se apresentam no manual

Contagem

		O professor leva-nos a conhecer os factos e datas históricos, tal como se apresentam no manual				Total
		Discordo completamente	Discordo	Concordo	Concordo completamente	
Gênero	Masculino	8	16	40	18	82
	Feminino	8	3	21	6	38
Total		16	19	61	24	120

Prova de Qui-quadrado

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Qui-quadrado de Pearson	5,406 ^a	3	,144
Razão probabilidade linear associação linear	5,546	3	,136
N casos válidos	,899	1	,343
	120		

a. 0 cells (0,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 5,07.

Temos a mesma descrição numérica em ambos os sexos na categoria do discordo completamente (8), e 16 discordo para o masculino e 3 para o feminino, estando portanto o sexo feminino em menor escala de discordância. Porém, ambos inferiores ao grau de concordância (58 masculino e 27 feminino).

Tabela de contingência nº 11 gênero * Os professores promovem muitas visitas de estudo a locais e sítios históricos

Contagem

		Os professores promovem muitas visitas de estudo a locais e sítios históricos				Total	
		Discordo completamente	Discordo	Concordo	Concordo completamente	22,00	
Gênero	Masculino	42	27	9	2	0	80
	Feminino	30	6	0	2	1	39
Total		72	33	9	4	1	119

Prova de Qui-quadrado

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Qui-quadrado de Pearson	12,751 ^a	4	,013
Razão probabilidade linear associação linear	15,907	4	,003
N casos válidos	,277	1	,599
	119		

a. 5 cells (50,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,33.

Os garus de discordância são maiores para o sexo masculino 70 e também para o sexo feminino com 36 e apresentando uma ligeira diferença com 11 discordo para o masculino e apenas 2 para o feminino.

Tabela de contingência nº 12 gênero * O professor exige que os alunos memorizem as datas e factos históricos ensinados na sala de aulas

Contagem

		O professor exige que os alunos memorizem as datas e factos históricos ensinados na sala de aulas				Total
		Discordo completamente	Discordo	Concordo	Concordo completamente	
Gênero	Masculino	17	26	32	7	82
	Feminino	5	14	15	5	39
Total		22	40	47	12	121

Prova de Qui-quadrado

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Qui-quadrado de Pearson	1,541 ^a	3	,673
Razão probabilidade linear associação linear	1,578	3	,664
N casos válidos	,827	1	,363
	121		

a. 1 cells (12,5%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 3,87.

Nesta tabela observa-se para os homens um grau de concordância de 39 e de discordância 43, relativamente as mulheres grau de concordância é de 20 e o grau de discordância é de 19.

Tabela de contingência nº 13 gênero * O professor procura promover debates, sobre os vários temas abordados nas aulas, relacionando-os com a realidade actual

Contagem

		O professor procura promover debates, sobre os vários temas abordados nas aulas, relacionando-os com a realidade actual				Total
		Discordo completamente	Discordo	Concordo	Concordo completamente	
Gênero	Masculino	14	24	28	17	83
	Feminino	6	7	17	9	39
Total		20	31	45	26	122

Prova de Qui-quadrado

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Qui-quadrado de Pearson	2,074 ^a	3	,557
Razão probabilidade linear associação linear	2,135	3	,545
N casos válidos	,728	1	,393
	122		

a. 0 cells (0,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 6,39.

A diferença para os graus de concordância e discordância no gênero masculino são poucas, apresentando 38 de discordância e 45 de concordância. Enquanto que, para o feminino é 13 de discordância e 26 de concordância.

Tabela de contingência nº 14 gênero * Os professores realizam seminários especializados para abordagens de temáticas relacionadas com as disciplinas e ou com o curso

Contagem

		Os professores realizam seminários especializados para abordagens de temáticas relacionadas com as disciplinas e ou com o curso				Total
		Discordo completamente	Discordo	Concordo	Concordo completamente	
Gênero	Masculino	27	27	21	7	82
	Feminino	25	3	2	9	39
Total		52	30	23	16	121

Prova de Qui-quadrado

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Qui-quadrado de Pearson	22,824 ^a	3	,000
Razão probabilidade linear associação linear	25,086	3	,000
N casos válidos	1,164	1	,281
	121		

a. 0 cells (0,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 5,16.

O grau de discordância é superior para ambos os sexos onde se observa 52 para os homens e 28 para as mulheres. Relativamente ao grau de concordância observamos 28 para os homens e 11 para as mulheres.

Tabela de contingência nº 15 gênero * Adequação das metodologias e práticas dos professores para o desenvolvimento do pensamento crítico e reflexivo dos alunos

Contagem

		Adequação das metodologias e práticas dos professores para o desenvolvimento do pensamento crítico e reflexivo dos alunos					Total
		Nada adequada	pouco adequadas	Um pouco adequadas	Adequadas	Muito adequadas	
Gênero	Masculino	2	23	40	16	6	87
	Feminino	3	7	15	13	1	39
Total		5	30	55	29	7	126

Provas de Qui-quadrado

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Qui-quadrado de Pearson	6,659 ^a	4	,155
Razão probabilidade linear associação linear	6,503	4	,165
N casos válidos	,050	1	,823
	126		

a. 4 cells (40,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1,55.

Do sexo masculino 25 consideram não adequadas/pouco adequadas, 40 consideram um pouco adequadas, enquanto que 16 consideram adequadas e apenas 6 consideram muito adequadas. Relativamente ao sexo feminino 10 consideram nada adequadas/pouco adequadas, 15 consideram um pouco adequadas, 13 consideram adequadas, 29 consideram adequadas e apenas 1 considera muito adequadas. Salientamos que apenas 6 homens no universo de 87 e 1 mulher no total de 39 consideram muito adequadas.

Tabela de contingência nº 16 gênero * Explicar um conceito por palavras próprias

Contagem

		Explicar um conceito por palavras próprias				Total
		Nunca	Algumas vezes	Quase sempre	Sempre	
Gênero	Masculino	3	42	24	15	84
	Feminino	5	12	14	8	39
Total		8	54	38	23	123

Prova de Qui-quadrado

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Qui-quadrado de Pearson	6,310 ^a	3	,097
Razão probabilidade linear associação linear	6,133	3	,105
N casos válidos	,041	1	,840
	123		

a. 1 cells (12,5%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 2,54.

Nesta tabela a opção algumas vezes é a mais assinalada com 54 respostas, sendo 42 respostas para os homens e 12 para as mulheres, seguindo-se a opção quase sempre com 38 respostas sendo 24 para os homens e 14 para as mulheres, restando apenas a opção sempre com 23 respostas 15 para os homens e 8 para as mulheres e a opção nunca com 8 respostas 3 para os homens e 5 para as mulheres. Verificando-se ainda 3 sem respostas.

Tabela de contingência nº 17 gênero * Identificar relações entre diferentes acontecimentos e factos históricos

Contagem

		Identificar relações entre diferentes acontecimentos e factos históricos				Total
		Nunca	Algumas vezes	Quase sempre	Sempre	
Gênero	Masculino	2	36	30	16	84
	Feminino	4	18	15	1	38
Total		6	54	45	17	122

Prova de Qui-quadrado

	Value	Df	Asymp. Sig. (2-sided)
Qui-quadrado de Pearson	8,810 ^a	3	,032
Razão probabilidade linear associação linear	10,073	3	,018
N casos válidos	5,822	1	,016
	122		

a. 2 cells (25,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1,87.

Nesta tabela de contingência podemos observar que na opção nunca verificamos para o sexo masculino um total de 84 respostas distribuídas pelas varias opções ; nunca 2 respostas, algumas vezes 36, quase sempre 30 e sempre 16; para o sexo feminino verificamos um total de 38 respostas distribuídas pelas opções; nunca 4 respostas, algumas vezes 18, quase sempre 15 e sempre 1. Assim sendo a maior parte das respostas recai para as opções “algumas vezes” e “Quase sempre” sendo o sexo masculino com mais respostas.

Tabela de contingência nº 18 gênero * Colocar questões para clarificar uma situação

Contagem

		Colocar questões para clarificar uma situação				Total
		Nunca	Algumas vezes	Quase sempre	Sempre	
Gênero	Masculino	4	28	30	17	79
	Feminino	4	18	12	4	38
Total		8	46	42	21	117

Prova de Qui-quadrado

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Qui-quadrado de Pearson	4,068 ^a	3	,254
Razão probabilidade linear associação linear	4,146	3	,246
N casos válidos	4,028	1	,045
	117		

a. 1 cells (12,5%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 2,60.

Fazendo a leitura desta tabela podemos referir que para o sexo masculino com 79 totaliza o maior número de respostas distribuídas pelas várias opções; nunca 4, algumas vezes 28, quase sempre 30 e sempre 17. Para o sexo feminino das 38 respostas, distribuídas pelas opções; nunca 4, algumas vezes 18, quase sempre 12, e apenas 4 sempre. Estando o sexo masculino em vantagem numérica.

Tabela de contingência nº 19 gênero * Levantar hipóteses

Contagem

		Levantar hipóteses				Total
		Nunca	Algumas vezes	Quase sempre	Sempre	
Gênero	Masculino	13	30	25	12	80
	Feminino	7	17	10	4	38
Total		20	47	35	16	118

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Qui-quadrado de Pearson	1,002 ^a	3	,801
Razão probabilidade linear associação linear	1,017	3	,797
N casos válidos	,775	1	,379
	118		

a. 0 cells (0,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 5,15.

Para a opção nunca e algumas vezes temos 43 masculino e 24 feminino. Nas opções, quase sempre e sempre temos 37 masculino e 14 feminino, constituindo esta última a minoria para ambos. Assim sendo a opção algumas foi a mais assinalada com 47 respostas das quais 30 para o sexo masculino e 17 para o sexo feminino.

Tabela de contingência nº 20 gênero * Apresentar aos outros um raciocínio

Contagem

		Apresentar aos outros um raciocínio				Total
		Nunca	Algumas vezes	Quase sempre	Sempre	
Gênero	Masculino	7	43	19	12	81
	Feminino	4	20	10	5	39
Total		11	63	29	17	120

Prova de Qui-quadrado

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Qui-quadrado de Pearson	,217 ^a	3	,975
Razão probabilidade linear associação linear	,216	3	,975
N casos válidos	,043	1	,836
	120		

a. 1 cells (12,5%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 3,58.

Os níveis de incapacidade variam de nunca e algumas vezes com 50 para o masculino e 24 para o feminino e de capacidade quase sempre e sempre com 31 masculino e 15 para o feminino constituindo os níveis de incapacidade minoria para os dois sexos.

Tabela de contingência nº 21 gênero * Capacidade de análise de situações

Contagem

		Capacidade de análise de situações				Total
		Nunca	Algumas vezes	Quase sempre	Sempre	
Gênero	Masculino	0	28	43	13	84
	Feminino	4	19	12	4	39
Total		4	47	55	17	123

Prova de Qui-quadrado

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Qui-quadrado de Pearson	13,274 ^a	3	,004
Razão probabilidade linear associação linear	13,985	3	,003
N casos válidos	8,048	1	,005
	123		

a. 2 cells (25,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1,27.

Com maior numeração temos as opções quase sempre/sempre, isto para o sexo masculino com 56, pois que apenas se verificam 16 para o sexo femenino. Relativamente a opção nunca verifica-se apenas 4 para o sexo femenino e para a opção algumas vezes 28 para o sexo masculino e 19 para o femenino.

Tabela de contingência nº 22 gênero * Métodos expositivos

Enumere, por ordem de preferência (em que 1 seja a mais eficaz e 6 a menos eficaz), as estratégias de ensino que considera mais eficazes para o desenvolvimento do pensamento crítico e reflexivo dos alunos.

Contagem

		Métodos expositivos						Total
		1	2	3	4	5	6	
Gênero	Masculino	9	7	6	8	8	36	74
	Feminino	4	5	2	0	1	18	30
Total		13	12	8	8	9	54	104

Prova de Qui-quadrado

	Value	Df	Asymp. Sig. (2-sided)
Qui-quadrado de Pearson	6,194 ^a	5	,288
Razão probabilidade linear associação linear	8,591	5	,127
N casos válidos	,001	1	,976
	104		

a. 5 cells (41,7%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 2,31.

Relativamente a esta tabela verificamos que na escala apresentada o nº 6 foi selecionado por 36 masculino e 18 feminino que totalizam 54, constituindo a maior opção. E as menores são as de números 3, 4, 5 selecionadas por 8 do sexo masculino igualmente e 3 para o total do sexo feminino. Para a primeira opção apenas verificamos 9 para o sexo masculino e 4 para o sexo feminino.

Tabela de contingência nº 23 gênero * Ensino por problemas

Enumere, por ordem de preferência (em que 1 seja a mais eficaz e 6 a menos eficaz), as estratégias de ensino que considera mais eficazes para o desenvolvimento do pensamento crítico e reflexivo dos alunos.

Contagem

		Ensino por problemas						Total
		1	2	3	4	5	6	
Gênero	Masculino	18	22	6	14	11	6	77
	Feminino	9	7	2	3	2	6	29
Total		27	29	8	17	13	12	106

Prova de Qui-quadrado

	Value	Df	Asymp. Sig. (2-sided)
Qui-quadrado de Pearson	5,499 ^a	5	,358
Razão probabilidade linear associação linear	5,334	5	,376
N casos válidos	,019	1	,890
	106		

a. 4 cells (33,3%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 2,19.

Relativamente à esta tabela verificamos que num total de 77 homens, apenas 18 selecionaram a primeira opção e 6 selecionaram a opção nº6. Quanto as mulheres verifica-se 9 para a primeira opção e apenas 6 para a opção nº6. Registando-se 20 sem resposta.

Tabela de contingência nº 24 gênero * Abordagem construtivista

Enumere, por ordem de preferência (em que 1 seja a mais eficaz e 6 a menos eficaz), as estratégias de ensino que considera mais eficazes para o desenvolvimento do pensamento crítico e reflexivo dos alunos.

Contagem

		Abordagem construtivista						Total
		1	2	3	4	5	6	
Gênero	Masculino	13	13	21	11	9	6	73
	Feminino	10	7	4	6	1	1	29
Total		23	20	25	17	10	7	102

Prova de Qui-quadrado

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Qui-quadrado de Pearson	7,633 ^a	5	,178
Razão probabilidade linear associação linear	8,093	5	,151
N casos válidos	3,962	1	,047
	102		

a. 3 cells (25,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1,99.

Para os homens a maioria verifica-se na opção nº 3 com 21, e para as mulheres na opção nº 1 com 10, mas ambos como minoria na opção nº 6 apresentando 6 para os homens e 1 para as mulheres.

Tabela de contingência nº 25 gênero * Debates/Discussões

Enumere, por ordem de preferência (em que 1 seja a mais eficaz e 6 a menos eficaz), as estratégias de ensino que considera mais eficazes para o desenvolvimento do pensamento crítico e reflexivo dos alunos.

Contagem

		Debates/Discussões						Total
		1	2	3	4	5	6	
Gênero	Masculino	31	16	8	11	4	2	72
	Feminino	7	4	9	8	1	0	29
Total		38	20	17	19	5	2	101

Prova de Qui-quadrado

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Qui-quadrado de Pearson	10,239 ^a	5	,069
Razão probabilidade linear associação linear	10,412	5	,064
N casos válidos	2,279	1	,131
	101		

a. 5 cells (41,7%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,57.

Nesta tabela verificamos como opção mais assinalada pelos homens foi a nº1, com 38 respostas, as mulheres têm como opção mais assinalada a nº 3, relativamente a opção menos assinalada foi a opção nº 6 com apenas 2 respostas para os homens e nenhuma resposta para as mulheres. Porém observamos também 25 sem respostas.

Tabela de contingência nº 26 idade * Considero-me uma pessoa de convicções fortes

Contagem

	Considero-me uma pessoa de convicções fortes				Total
	Discordo completamente	Discordo	Concordo	Concordo completamente	
Menos de 20 anos	0	0	2	0	2
De 20 a 25 anos	4	6	45	14	69
De 26 a 31 anos	0	8	18	6	32
De 32 a 37 anos	1	1	7	4	13
De 38 a 45 anos	1	0	2	2	5
Mais de 45 anos	0	0	1	1	2
Total	6	15	75	27	123

Prova de Qui-quadrado

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Qui-quadrado de Pearson	14,663 ^a	15	,476
Razão probabilidade linear associação linear	15,575	15	,411
N casos válidos	,263	1	,608
	123		

a. 18 cells (75,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is,10.

Nesta tabela de cruzamento de variáveis interessa dizer que a maior parte assinalou as opções de concordância, onde as idades de maior representação está entre 20 à 25 anos com 59 respostas e entre 26 à 31 anos com um total de 24 respostas. Todas as outras idades representadas na tabela traduzem a menor representação.

Tabela de contingência nº 27 idade * Dificilmente modifico a minha maneira de pensar

Contagem

	Dificilmente modifico a minha maneira de pensar				Total
	Discordo completamente	Discordo	Concordo	Concordo completamente	
Menos de 20 anos	0	1	0	1	2
De 20 a 25 anos	12	27	19	11	69
De 26 a 31 anos	4	16	9	3	32
De 32 a 37 anos	5	4	1	3	13
De 38 a 45 anos	3	1	1	0	5
Mais de 45 anos	1	1	0	0	2
Total	25	50	30	18	123

Prova de Qui-quadrado

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Qui-quadrado de Pearson	17,172 ^a	15	,309
Razão probabilidade linear associação linear	17,662	15	,281
N casos válidos	5,221	1	,022
	123		

a. 16 cells (66,7%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 29.

Nesta tabela de contingência como resultado do cruzamento da variável idade e os itens mais significativos do questionário podemos referir conforme a tabela anterior, que a maior parte dos elementos que compõem a amostra produtora de dados é mais representativa entre 20 à 25 anos num total de 69 respostas, das quais 39 repostas no grau de discordância e 30 repostas para o grau de concordância. Mas de forma geral o grau de discordância é maior com 75 repostas no total.

Tabela de contingência nº 28 idade * Tenho opiniões bem formadas em relação a maioria dos assuntos abordados na disciplina de História

Contagem

	Tenho opiniões bem formadas em relação a maioria dos assuntos abordados na disciplina de História				Total
	Discordo completamente	Discordo	Concordo	Concordo completamente	
Menos de 20 anos	0	1	1	0	2
De 20 a 25 anos	4	22	33	10	69
De 26 a 31 anos	3	14	14	1	32
De 32 a 37 anos	3	3	1	5	12
De 38 a 45 anos	0	2	3	0	5
Mais de 45 anos	0	0	1	1	2
Total	10	42	53	17	122

Prova de Qui-quadrado

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Qui-quadrado de Pearson	23,762 ^a	15	,069
Razão probabilidade linear associação linear	24,532	15	,057
N casos válidos	,002	1	,963
	122		

a. 17 cells (70,8%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 16.

Nesta tabela de cruzamento de variáveis interessa dizer que a maior parte assinalou as opções de concordância, onde as idades de maior representação está entre 20 à 25 anos com 43 respostas Todas as outras idades representadas na tabela traduzem a menor representação.

Tabela de contingência nº 29 idade * Aceito com facilidade a informação veiculada nas aulas, pelo professor

Contagem

	Aceito com facilidade a informação veiculada nas aulas, pelo professor				Total
	Discordo completamente	Discordo	Concordo	Concordo completamente	
Menos de 20 anos	1	1	0	0	2
De 20 a 25 anos	12	40	10	7	69
De 26 a 31 anos	9	17	4	2	32
De 32 a 37 anos	1	3	4	5	13
De 38 a 45 anos	2	1	1	1	5
Mais de 45 anos	0	1	1	0	2
Total	25	63	20	15	123

Prova de Qui-quadrado

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Qui-quadrado de Pearson	21,215 ^a	15	,130
Razão probabilidade linear associação linear	19,640	15	,186
N casos válidos	3,122	1	,077
	123		

a. 16 cells (66,7%) have expected count less than 5. The minimum expected count is,24.

Nesta tabela de cruzamento de variáveis interessa dizer que a maior parte assinalou as opções de discordância com 88 respostas, onde as idades de maior representação está entre 20 à 25 anos com 52 respostas e entre 26 à 31 anos com um total de 21 respostas. Todas as outras idades representadas na tabela traduzem a menor representação

**Tabela de contingência nº 30 idade * Nunca duvido da informação
apresentada pelos professores**

Contagem

	Nunca duvido da informação apresentada pelos professores				Total
	Discordo completamente	Discordo	Concordo	Concordo completamente	
Menos de 20 anos	2	0	0	0	2
De 20 a 25 anos	31	27	9	3	70
De 26 a 31 anos	5	23	3	1	32
De 32 a 37 anos	2	8	2	2	14
De 38 a 45 anos	2	1	1	0	4
Mais de 45 anos	0	1	1	0	2
Total	42	60	16	6	124

Prova de Qui-quadrado

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Qui-quadrado de Pearson	23,606 ^a	15	,072
Razão probabilidade linear associação linear	23,872	15	,067
N casos válidos	5,508	1	,019
	124		

a. 18 cells (75,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,10.

Nesta tabela de cruzamento de variáveis interessa dizer que a maior parte assinalou as opções de discordância com 102 respostas, onde as idades de maior representação está entre 20 à 25 anos com 58 respostas e entre 26 à 31 anos com um total de 28 respostas. Todas as outras idades representadas na tabela traduzem a menor representação.

Tabela de contingência nº 31 idade * Procuro relacionar os conhecimentos abordados nas aulas com a realidade contextual em que vivo

Contagem

	Procuro relacionar os conhecimentos abordados nas aulas com a realidade contextual em que vivo				Total
	Discordo completamente	Discordo	Concordo	Concordo completamente	
Menos de 20 anos	0	0	1	1	2
De 20 a 25 anos	2	2	28	36	68
De 26 a 31 anos	0	0	23	9	32
De 32 a 37 anos	0	0	9	4	13
De 38 a 45 anos	0	0	2	3	5
Mais de 45 anos	0	1	1	0	2
Total	2	3	64	53	122

Prova de Qui-quadrado

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Qui-quadrado de Pearson	30,938 ^a	15	,009
Razão probabilidade linear associação linear	19,590	15	,188
N casos válidos	122		,181

a. 18 cells (75,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,03.

Nesta tabela de cruzamento de variáveis interessa dizer que a maior parte assinalou as opções de concordância com 117 respostas, onde as idades de maior representação está entre 20 à 25 anos com 64 respostas e entre 26 à 31 anos com um total de 32 respostas. Todas as outras idades representadas na tabela traduzem a menor representação.

Tabela de contingência nº 32 idade * Antes de formar uma opinião sobre determinado assunto, procuro sempre analisar vários pontos de vista sobre o assunto

Contagem

	Antes de formar uma opinião sobre determinado assunto, procuro sempre analisar vários pontos de vista sobre o assunto			Total
	Discordo	Concordo	Concordo completamente	
Menos de 20 anos	1	0	1	2
De 20 a 25 anos	11	17	41	69
De 26 a 31 anos	2	18	12	32
De 32 a 37 anos	0	7	6	13
De 38 a 45 anos	0	4	1	5
Mais de 45 anos	0	2	0	2
Total	14	48	61	123

Prova de Qui-quadrado

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Qui-quadrado de Pearson	22,753 ^a	10	,012
Razão probabilidade linear associação linear	24,966	10	,005
N casos válidos	,513	1	,474
	123		

a. 11 cells (61,1%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,23.

Nesta tabela de cruzamento de variáveis interessa dizer que a maior parte assinalou as opções de concordância com 109 respostas, onde as idades de maior representação está entre 20 à 25 anos com 58 respostas e entre 26 à 31 anos com um total de 30 respostas. Todas as outras idades representadas na tabela traduzem a menor representação

Tabela de contingência nº 33 idade * Considero que pode existir mais de um ponto de vista em relação ao mesmo assunto

Contagem

	Considero que pode existir mais de um ponto de vista em relação ao mesmo assunto				Total
	Discordo completamente	Discordo	Concordo	Concordo completamente	
Menos de 20 anos	1	0	0	1	2
De 20 a 25 anos	0	4	23	40	67
De 26 a 31 anos	0	0	16	16	32
De 32 a 37 anos	0	1	6	6	13
De 38 a 45 anos	0	0	3	1	4
Mais de 45 anos	0	0	0	2	2
Total	1	5	48	66	120

Prova de Qui-quadrado

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Qui-quadrado de Pearson	67,864 ^a	15	,000
Razão probabilidade linear associação linear	19,919	15	,175
N casos válidos	,010	1	,921
	120		

a. 18 cells (75,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,02.

Nesta tabela de cruzamento de variáveis interessa dizer que uma maioria muito significativa assinalou as opções de concordância com 114 respostas, onde as idades de maior representação está entre 20 à 25 anos com 63 respostas e entre 26 à 31 anos com um total de 32 respostas. Todas as outras idades representadas na tabela traduzem a menor representação.

Tabela de contingência nº 34 idade * Considero-me aberto a novas ideias, teorias, concepções e inovações

Contagem

		Considero-me aberto a novas ideias, teorias, concepções e inovações				Total
		Discordo completamente	Discordo	Concordo	Concordo completamente	
Idade	Menos de 20 anos	0	0	0	2	2
	De 20 a 25 anos	2	2	21	44	69
	De 26 a 31 anos	0	0	12	20	32
	De 32 a 37 anos	0	1	6	4	11
	De 38 a 45 anos	1	0	1	3	5
	Mais de 45 anos	0	0	1	1	2
Total		3	3	41	74	121

Prova de Qui-quadrado

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Qui-quadrado de Pearson	15,004 ^a	15	,451
Razão probabilidade linear associação linear	13,223	15	,585
N casos válidos	1,764	1	,184
	121		

a. 19 cells (79,2%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,05.

Nesta tabela de cruzamento de váriavéis interessa dizer que a maior parte assinalou as opções de concordância com 114 respostas, onde as idades de maior representação está entre 20 à 25 anos com 65 respostas e entre 26 à 31 anos com um total de 32 respostas. Todas as outras idades representadas na tabela traduzem a menor representação.

Tabela de contingência nº 35 idade * O professor leva-nos/leva-nos a relacionar os conhecimentos históricos com situações e problemas da actualidade

Contagem

	O professor leva-nos/leva-nos a relacionar os conhecimentos históricos com situações e problemas da actualidade				Total
	Discordo completamente	Discordo	Concordo	Concordo completamente	
Menos de 20 anos	0	1	1	0	2
De 20 a 25 anos	9	13	35	14	71
De 26 a 31 anos	0	11	11	8	30
De 32 a 37 anos	0	2	7	5	14
De 38 a 45 anos	0	1	0	3	4
Mais de 45 anos	0	0	1	1	2
Total	9	28	55	31	123

Prova de Qui-quadrado

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Qui-quadrado de Pearson	20,398 ^a	15	,157
Razão probabilidade linear associação linear	24,515	15	,057
N casos válidos	6,502	1	,011
	123		

a. 16 cells (66,7%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,15.

Nesta tabela de cruzamento de variáveis interessa dizer que a maior parte assinalou as opções de concordância com 86 respostas, onde as idades de maior representação está entre 20 à 25 anos com 49 respostas e entre 26 à 31 anos com um total de 19 respostas. Todas as outras idades representadas na tabela traduzem a menor representação.

Tabela de contingência nº 36 idade * O professor leva-nos a conhecer os factos e datas históricos, tal como se apresentam no manual

Contagem

		O professor leva-nos a conhecer os factos e datas históricos, tal como se apresentam no manual				Total
		Discordo completamente	Discordo	Concordo	Concordo completamente	
Idade	Menos de 20 anos	0	0	2	0	2
	De 20 a 25 anos	13	12	27	14	66
	De 26 a 31 anos	1	4	23	4	32
	De 32 a 37 anos	2	2	5	4	13
	De 38 a 45 anos	0	0	3	2	5
	Mais de 45 anos	0	1	1	0	2
Total		16	19	61	24	120

Prova de Qui-quadrado

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Qui-quadrado de Pearson	17,779 ^a	15	,274
Razão probabilidade linear associação linear	20,619	15	,149
N casos válidos	120		,156

a. 16 cells (66,7%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,27.

Nesta tabela de cruzamento de váriavéis interessa dizer que a maior parte assinalou as opções de concordância com 85 respostas, onde as idades de maior representação está entre 20 à 25 anos com 41 respostas e entre 26 à 31 anos com um total de 27 respostas. Todas as outras idades representadas na tabela traduzem a menor representação.

Tabela de contingência nº 37 idade * Os professores promovem muitas visitas de estudo a locais e sítios históricos

Contagem

	Os professores promovem muitas visitas de estudo a locais e sítios históricos				Total
	Discordo completamente	Discordo	Concordo	Concordo completamente	
Menos de 20 anos	2	0	0	0	2
De 20 a 25 anos	68	20	2	0	68
De 26 a 31 anos	30	6	6	3	30
De 32 a 37 anos	13	4	0	0	13
De 38 a 45 anos	5	3	1	1	5
Mais de 45 anos	1	1	0	0	1
Total	72	119	9	4	119

Prova de Qui-quadrado

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Qui-quadrado de Pearson	39,881 ^a	20	,005
Razão probabilidade linear associação linear	37,879	20	,009
N casos válidos	6,409	1	,011
	119		

a. 24 cells (80,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,01.

Nesta tabela de cruzamento de variáveis interessa dizer que a maior parte assinalou as opções de discordância com 105 respostas, onde as idades de maior representação está entre 20 à 25 anos com 66 respostas e entre 26 à 31 anos com um total de 21 respostas. Todas as outras idades representadas na tabela traduzem a menor representação.

Tabela de contingência nº 38 idade * O professor valoriza as vivências e opiniões dos alunos sobre os temas abordados nas aulas

Contagem

	O professor valoriza as vivências e opiniões dos alunos sobre os temas abordados nas aulas				Total
	Discordo completamente	Discordo	Concordo	Concordo completamente	
Idade					
Menos de 20 anos	0	0	0	2	2
De 20 a 25 anos	10	18	31	10	69
De 26 a 31 anos	5	9	17	1	32
De 32 a 37 anos	0	2	9	2	13
De 38 a 45 anos	1	1	2	1	5
Mais de 45 anos	2	0	0	0	2
Total	18	30	59	16	123

Prova de Qui-quadrado

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Qui-quadrado de Pearson	32,167 ^a	15	,006
Razão probabilidade linear associação linear	25,808	15	,040
N casos válidos	1,087	1	,297
	123		

a. 17 cells (70,8%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,26.

Nesta tabela de cruzamento de variáveis interessa dizer que a maior parte assinalou as opções de concordância com 75 respostas, onde as idades de maior representação está entre 20 à 25 anos com 41 respostas e entre 26 à 31 anos com um total de 18 respostas. Todas as outras idades representadas na tabela traduzem a menor representação.

Tabela de contingência nº 39 idade * O professor exige que os alunos memorizem as datas e factos históricos ensinados na sala de aulas

Contagem

		O professor exige que os alunos memorizem as datas e factos históricos ensinados na sala de aulas				Total
		Discordo completamente	Discordo	Concordo	Concordo completamente	
Idade	Menos de 20 anos	1	0	1	0	2
	De 20 a 25 anos	17	20	27	5	69
	De 26 a 31 anos	2	13	13	4	32
	De 32 a 37 anos	2	4	6	1	13
	De 38 a 45 anos	0	2	0	1	3
	Mais de 45 anos	0	1	0	1	2
Total		22	40	47	12	121

Prova de Qui-quadrado

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Qui-quadrado de Pearson	17,033 ^a	15	,317
Razão probabilidade	18,579	15	,233
linear associação linear	2,916	1	,088
N casos válidos	121		

a. 16 cells (66,7%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,20.

Nesta tabela de cruzamento de variáveis interessa dizer que há um certo equilíbrio entre o grau de concordância com 59 respostas e grau de discordância com 62 respostas, onde as idades de maior representação está entre 20 à 25 anos com 69 respostas, das quais 37 para o grau de discordância e 32 para o grau de concordância e entre 26 à 31 anos com um total de 32 respostas, das quais 15 para o grau de discordância e 17 para o grau de concordância. As outras idades representadas na tabela traduzem a menor representação.

Tabela de contingência nº 40 idade * O professor procura promover debates, sobre os vários temas abordados nas aulas, relacionando-os com a realidade actual

Contagem

		O professor procura promover debates, sobre os vários temas abordados nas aulas, relacionando-os com a realidade actual				Total
		Discordo completamente	Discordo	Concordo	Concordo completamente	
Idade	Menos de 20 anos	0	0	1	1	2
	De 20 a 25 anos	16	16	24	13	69
	De 26 a 31 anos	3	11	10	8	32
	De 32 a 37 anos	1	3	6	2	12
	De 38 a 45 anos	0	1	2	2	5
	Mais de 45 anos	0	0	2	0	2
Total		20	31	45	26	122

Prova de Qui-quadrado

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Qui-quadrado de Pearson	12,802 ^a	15	,618
Razão probabilidade	14,565	15	,483
linear associação linear	2,159	1	,142
N casos válidos	122		

a. 16 cells (66,7%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,33.

Nesta tabela de cruzamento de váriavéis interessa dizer que a maior parte assinalou as opções de concordância com 71 respostas, onde as idades de maior representação está entre 20 à 25 anos com 37 respostas e entre 26 à 31 anos com um total de 18 respostas. Todas as outras idades representadas na tabela traduzem a menor representação.

Tabela de contingência nº 41 idade * Os professores realizam seminários especializados para abordagens de temáticas relacionadas com as disciplinas e ou com o curso

Contagem

		Os professores realizam seminários especializados para abordagens de temáticas relacionadas com as disciplinas e ou com o curso				Total
		Discordo completamente	Discordo	Concordo	Concordo completamente	
Idade	Menos de 20 anos	0	2	0	0	2
	De 20 a 25 anos	33	15	15	6	69
	De 26 a 31 anos	15	10	5	2	32
	De 32 a 37 anos	4	2	1	6	13
	De 38 a 45 anos	0	0	1	2	3
	Mais de 45 anos	0	1	1	0	2
Total		52	30	23	16	121

Prova de Qui-quadrado

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Qui-quadrado de Pearson	34,001 ^a	15	,003
Razão probabilidade linear associação linear	29,508	15	,014
N casos válidos	121	1	,007

a. 16 cells (66,7%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,26.

Nesta tabela de cruzamento de váriavéis interessa dizer que a maior parte assinalou as opções de discordância com 82 respostas, onde as idades de maior representação está entre 20 à 25 anos com 48 respostas e entre 26 à 31 anos com um total de 25 respostas. Todas as outras idades representadas na tabela traduzem a menor representação.

Tabela de contingência nº 42 idade * Adequação das metodologias e práticas dos professores para o desenvolvimento do pensamento crítico e reflexivo dos alunos

Contagem

		Adequação das metodologias e práticas dos professores para o desenvolvimento do pensamento crítico e reflexivo dos alunos				Total	
		Nada adequada	pouco adequadas	Um pouco adequadas	Adequadas		Muito adequadas
Idade	Menos de 20 anos	0	0	1	1	0	2
	De 20 a 25 anos	5	16	33	14	3	71
	De 26 a 31 anos	0	9	12	10	1	32
	De 32 a 37 anos	0	3	7	2	2	14
	De 38 a 45 anos	0	2	2	0	1	5
	Mais de 45 anos	0	0	0	2	0	2
Total		5	30	55	29	7	126

Prova de Qui-quadrado

	Value	Df	Asymp. Sig. (2-sided)
Qui-quadrado de Pearson	20,414 ^a	20	,432
Razão probabilidade	21,592	20	,363
linear associação linear	2,014	1	,156
N casos válidos	126		

a. 23 cells (76,7%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,08.

As idades com maiores destaques são as de 20 a 25 com 47 respostas, menor destaque para as idades superiores a 45 anos com 2 respostas, isto nas opções de um pouco adequadas e adequadas. Para as nada adequadas e pouco adequadas, temos com maior representação as idades entre 20 a 25 anos com 21 respostas, não se registaram respostas nas idades inferiores a 20 anos e superiores a 45 anos. A opção muito adequadas foi muito pouco assinalada com apenas 7 respostas no geral.

Tabela de contingência nº 43 idade * Explicar um conceito por palavras próprias

Contagem

		Explicar um conceito por palavras próprias				Total
		Nunca	Algumas vezes	Quase sempre	Sempre	
Idade	Menos de 20 anos	0	0	0	1	1
	De 20 a 25 anos	5	24	27	14	70
	De 26 a 31 anos	0	21	6	5	32
	De 32 a 37 anos	3	5	4	1	13
	De 38 a 45 anos	0	3	0	2	5
	Mais de 45 anos	0	1	1	0	2
Total		8	54	38	23	123

Prova de Qui-quadrado

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Qui-quadrado de Pearson	25,030 ^a	15	,050
Razão probabilidade linear associação linear	25,991	15	,038
N casos válidos	2,198	1	,138
	123		

a. 17 cells (70,8%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,07.

As idades com maior representação estão entre 20 a 25 anos com 70 respostas e entre 26 à 31 com 32 respostas, distribuídas pelas várias opções, onde o maior número assinalou em quase sempre, algumas vezes e sempre. As idades de menor representação compreendem os de menos de 20 anos com um total de 1 respostas, entre 38 à 45 anos com um total de 5 respostas e mais de 45 anos, com um total 2 respostas.

Tabela de contingência nº 44 idade * Identificar relações entre diferentes acontecimentos e factos históricos

Contagem

		Identificar relações entre diferentes acontecimentos e factos históricos				Total
		Nunca	Algumas vezes	Quase sempre	Sempre	
Idade	Menos de 20 anos	0	1	1	0	2
	De 20 a 25 anos	3	24	32	9	68
	De 26 a 31 anos	3	21	5	3	32
	De 32 a 37 anos	0	6	6	1	13
	De 38 a 45 anos	0	0	1	4	5
	Mais de 45 anos	0	2	0	0	2
Total		6	54	45	17	122

Prova de Qui-quadrado

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Qui-quadrado de Pearson	35,020 ^a	15	,002
Razão probabilidade linear associação linear	31,461	15	,008
N casos válidos	,107	1	,744
	122		

a. 18 cells (75,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,10.

As idades com maior representação estão entre 20 a 25 anos com 68 respostas e entre 26 à 31 com 32 respostas, distribuídas pelas várias opções, onde o maior número assinalou em quase sempre e algumas vezes. As idades de menor representação compreendem os de menos de 20 anos com um total de 2 respostas, entre 38 à 45 anos com um total de 5 respostas e mais de 45 anos, com um total 2 respostas.

Tabela de contingência nº 45 idade * Fundamentar as conclusões tiradas

Contagem

	Fundamentar as conclusões tiradas				Total
	Nunca	Algumas vezes	Quase sempre	Sempre	
Menos de 20 anos	0	1	0	1	2
De 20 a 25 anos	10	21	27	11	69
De 26 a 31 anos	4	18	3	6	31
De 32 a 37 anos	1	4	5	3	13
De 38 a 45 anos	0	2	1	2	5
Mais de 45 anos	1	0	1	0	2
Total	16	46	37	23	122

Prova de Qui-quadrado

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Qui-quadrado de Pearson	19,240 ^a	15	,203
Razão probabilidade linear associação linear	21,449	15	,123
N casos válidos	,014	1	,907
	122		

a. 17 cells (70,8%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,26.

As idades com maior representação estão entre 20 a 25 anos com 69 respostas e entre 26 à 31 anos com 31 respostas, distribuídas pelas várias opções, onde o maior número assinalou em algumas vezes, quase sempre e sempre. As idades de menor destaque foram menos de 20 anos com um total de 2 respostas, entre 32 à 37 anos com 13 respostas e entre 38 à 45 anos com 5 respostas e mais de 45 anos, com 2 respostas.

Tabela de contingência nº 46 idade * Levantar hipóteses

Contagem

	Levantar hipóteses				Total
	Nunca	Algumas vezes	Quase sempre	Sempre	
Menos de 20 anos	0	0	1	1	2
De 20 a 25 anos	9	27	23	7	66
De 26 a 31 anos	10	13	6	3	32
De 32 a 37 anos	0	6	4	3	13
De 38 a 45 anos	0	0	1	2	3
Mais de 45 anos	1	1	0	0	2
Total	20	47	35	16	118

Prova de Qui-quadrado

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Qui-quadrado de Pearson	23,777 ^a	15	,069
Razão probabilidade linear associação linear	24,664	15	,055
N casos válidos	,010	1	,920
	118		

a. 16 cells (66,7%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,27.

As idades com maior representação estão entre 20 a 25 anos com 66 respostas e 26 à 31 anos com 32 respostas, distribuídas pelas várias opções, onde o maior número assinalou em nunca, algumas vezes e quase sempre. As idades de menor destaque foram menos de 20 anos com um total de 2 respostas, entre 32 à 37 anos com 13 respostas, entre 38 à 45 anos com 3 respostas e mais de 45 anos, com 2 respostas.

Tabela de contingência nº 47 idade * Apresentar aos outros um raciocínio

Contagem

	Apresentar aos outros um raciocínio				Total
	Nunca	Algumas vezes	Quase sempre	Sempre	
Menos de 20 anos	0	1	0	1	2
De 20 a 25 anos	6	29	21	10	66
De 26 a 31 anos	4	23	1	4	32
De 32 a 37 anos	0	8	4	1	13
De 38 a 45 anos	0	1	3	1	5
Mais de 45 anos	1	1	0	0	2
Total	11	63	29	17	120

Prova de Qui-quadrado

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Qui-quadrado de Pearson	24,310 ^a	15	,060
Razão probabilidade linear associação linear	27,500	15	,025
N casos válidos	,850	1	,356
	120		

a. 17 cells (70,8%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,18.

As idades mais representativas estão entre 20 a 25 anos com 66 respostas e entre 26 à 31 anos com 32 respostas, distribuídas pelas várias opções, onde o maior número assinalou em algumas vezes e quase sempre. As idades de menor representação foram menos de 20 anos com 2 respostas, entre 32 à 37 anos com 13 respostas e entre 38 à 45 anos com 5 respostas e mais de 45 anos, com 2 respostas.

Tabela de contingência nº 48 idade * Sensibilidade em aceitar as opiniões dos outros

Contagem

	Sensibilidade em aceitar as opiniões dos outros				Total
	Nunca	Algumas vezes	Quase sempre	Sempre	
Menos de 20 anos	0	2	0	0	2
De 20 a 25 anos	5	29	22	8	64
De 26 a 31 anos	1	7	17	7	32
De 32 a 37 anos	0	6	4	3	13
De 38 a 45 anos	0	0	1	2	3
Mais de 45 anos	0	0	2	0	2
Total	6	44	46	20	116

Prova de Qui-quadrado

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Qui-quadrado de Pearson	20,673 ^a	15	,148
Razão probabilidade linear associação linear	22,279	15	,101
N casos válidos	7,756	1	,005
	116		

a. 17 cells (70,8%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 10.

As idades de maior representatividade estão entre 20 a 25 anos com 64 respostas e entre 26 à 31 anos com 32 respostas, distribuídas pelas várias opções, onde o maior número assinalou em algumas vezes, quase sempre e sempre. As idades de menor representatividade foram as de menos de 20 anos com 2 respostas, entre 32 à 37 anos com 13 respostas, entre 38 à 45 anos com 3 respostas e mais de 45 anos, 2 respostas.

Tabela de contingência nº 49 idade * Capacidade de análise de situações

Contagem

	Capacidade de análise de situações				Total
	Nunca	Algumas vezes	Quase sempre	Sempre	
Menos de 20 anos	0	0	2	0	2
De 20 a 25 anos	2	20	35	12	69
De 26 a 31 anos	2	18	10	2	32
De 32 a 37 anos	0	7	6	0	13
De 38 a 45 anos	0	2	2	1	5
Mais de 45 anos	0	0	0	2	2
Total	4	47	55	17	123

Prova de Qui-quadrado

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Qui-quadrado de Pearson	27,321 ^a	15	,026
Razão probabilidade linear associação linear	25,814	15	,040
N casos válidos	,336	1	,562
	123		

a. 18 cells (75,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,07.

As idades de maior representação estão entre 20 a 25 anos com 69 respostas e 26 à 31 anos com 32 respostas, distribuídas pelas várias opções, onde o maior número assinalou em, quase sempre, algumas vezes e sempre. As idades de menor representação foram as de menos de 20 anos com 2 respostas, entre 32à 37 anos com 13 respostas, entre 38 à 45 anos com 5 respostas e mais de 45 anos, com 2 respostas.

Tabela de contingência nº 50 idade * Métodos expositivos

Contagem

		Métodos expositivos						Total
		1	2	3	4	5	6	
Idade	Menos de 20 anos	0	0	0	0	0	2	2
	De 20 a 25 anos	5	5	6	4	8	36	64
	De 26 a 31 anos	7	1	0	3	0	13	24
	De 32 a 37 anos	1	3	2	1	1	0	8
	De 38 a 45 anos	0	3	0	0	0	1	4
	Mais de 45 anos	0	0	0	0	0	2	2
Total		13	12	8	8	9	54	104

Prova de Qui-quadrado

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Qui-quadrado de Pearson	46,764 ^a	25	,005
Razão probabilidade linear associação linear	46,103	25	,006
N casos válidos	5,298	1	,021
	104		

a. 31 cells (86,1%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,15.

Nesta tabela de cruzamento de variáveis interessa dizer que a maior parte apontou o nº 6 num total de 54 respostas, a faixa etária que mais assinalou esta entre 20 à 25 anos com 64 respostas das quais 36 assinaladas na opção nº 6, seguindo a faixa etária entre 26 à 31 anos com um total de 24 respostas, das quais 13 assinaladas na opção nº 6.

Tabela de contingência nº 51 idade * Ensino por problemas

Contagem

		Ensino por problemas						Total
		1	2	3	4	5	6	
Idade	Menos de 20 anos	1	0	0	1	0	0	2
	De 20 a 25 anos	17	19	3	10	8	9	66
	De 26 a 31 anos	7	9	4	2	3	0	25
	De 32 a 37 anos	2	1	0	1	0	3	7
	De 38 a 45 anos	0	0	0	2	2	0	4
	Mais de 45 anos	0	0	1	1	0	0	2
Total		27	29	8	17	13	12	106

Prova de Qui-quadrado

	Value	Df	Asymp. Sig. (2-sided)
Qui-quadrado de Pearson	37,362 ^a	25	,053
Razão probabilidade linear associação linear	37,427	25	,053
N casos válidos	1,471	1	,225
	106		

a. 29 cells (80,6%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,15.

Nesta tabela de cruzamento de variáveis interessa dizer que a maior parte assinalou a opção 1; 2; 4, onde as idades de maior representação está entre 20 à 25 anos com 66 respostas e entre 26 à 31 anos com um total de 25 respostas. Todas as outras idades representadas na tabela traduzem a menor representação.

Tabela de contingência nº 52 idade * Debates/Discussões

Contagem

		Debates/Discussões						Total
		1	2	3	4	5	6	
Idade	Menos de 20 anos	0	1	1	0	0	0	2
	De 20 a 25 anos	25	12	14	10	2	2	65
	De 26 a 31 anos	7	4	1	7	2	0	21
	De 32 a 37 anos	3	1	1	1	1	0	7
	De 38 a 45 anos	2	1	0	1	0	0	4
	Mais de 45 anos	1	1	0	0	0	0	2
Total		38	20	17	19	5	2	101

Prova de Qui-quadrado

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Qui-quadrado de Pearson	16,003 ^a	25	,915
Razão probabilidade linear associação linear	18,250	25	,832
N casos válidos	,205	1	,651
	101		

a. 31 cells (86,1%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,04.

Nesta tabela de cruzamento de váriavéis interessa dizer que a maior parte assinalou a opção 1; 2; 3; 4; onde as idades de maior representação está entre 20 à 25 anos com 65 respostas e entre 26 à 31 anos com um total de 21 respostas. Todas as outras idades representadas na tabela traduzem a menor representação

Tabela de Contingência Nº 53 Situação laboral * Considero-me uma pessoa de convicções fortes

Contagem

		Considero-me uma pessoa de convicções fortes				Total
		Discordo completamente	Discordo	Concordo	Concordo completamente	
Situação laboral	Empregado	2	3	22	11	38
	Desempregado	4	10	41	14	69
	Trabalhador por conta própria	0	1	12	2	15
	Alguns biscates	0	1	0	0	1
Total		6	15	75	27	123

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Qui-quadrado de Pearson	11,732 ^a	9	,229
Razão probabilidade linear associação linear	9,534	9	,389
N casos válidos	,865	1	,352
	123		

a. 10 cells (62,5%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,05.

Nesta tabela de cruzamento interessa referir que a maior parte assinalou as opções de concordância, onde a maior representação encontra-se em estudantes cuja situação laboral é de desempregado com 55 respostas, e empregados com 33 respostas. As outras opções de situação laboral representadas na tabela traduzem a menor representação.

Tabela de contingência nº 54 Situação laboral * Dificilmente modifico a minha maneira de pensar

Contagem

		Dificilmente modifico a minha maneira de pensar				Total
		Discordo completamente	Discordo	Concordo	Concordo completamente	
Situação laboral	Empregado	10	16	6	6	38
	Desempregado	12	27	21	9	69
	Trabalhador por conta própria	3	7	2	3	15
	Alguns biscates	0	0	1	0	1
Total		25	50	30	18	123

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Qui-quadrado de Pearson	7,644 ^a	9	,570
Razão probabilidade linear associação linear	7,530	9	,582
N casos válidos	,726	1	,394
	123		

a. 7 cells (43,8%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,15.

Nesta tabela de cruzamento interessa referir que a maior parte assinalou as opções de discordância, onde a maior representação encontra-se em estudantes cuja situação laboral é de desempregado com 39 respostas .

Tabela de contingência nº 55 Situação laboral * Procuo analisar as fontes das informações veiculadas nas aulas

Contagem

		Procuo analisar as fontes das informações veiculadas nas aulas				Total
		Discordo completamente	Discordo	Concordo	Concordo completamente	
Situação laboral	Empregado	0	2	22	15	39
	Desempregado	3	4	44	19	70
	Trabalhador por conta própria	0	1	5	9	15
	Alguns biscates	0	0	1	0	1
Total		3	7	72	43	125

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Qui-quadrado de Pearson	9,112 ^a	9	,427
Razão probabilidade linear associação linear	10,396	9	,319
N casos válidos	,003	1	,954
	125		

a. 10 cells (62,5%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,02.

O maior grau verifica-se no grau de concordância, onde a maior representação encontra-se em estudantes cuja situação laboral é de desempregado com 63 respostas . E a menor representação encontra-se nos estudantes que dedicam-se a alguns biscates.

Tabela de contingência nº 56 Situação laboral * Nunca duvido da informação apresentada pelos professores

Contagem

		Nunca duvido da informação apresentada pelos professores				Total
		Discordo completamente	Discordo	Concordo	Concordo completamente	
Situação laboral	Empregado	10	21	8	0	39
	Desempregado	28	29	8	4	69
	Trabalhador por conta própria	3	10	0	2	15
	Alguns biscates	1	0	0	0	1
Total		42	60	16	6	124

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Qui-quadrado de Pearson	14,386 ^a	9	,109
Razão probabilidade linear associação linear	17,491	9	,042
N casos válidos	,062	1	,803
	124		

a. 8 cells (50,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,05.

O maior grau verifica-se no grau de discordância, onde a maior representação encontra-se em estudantes cuja situação laboral é de desempregado com 57 respostas. E a menor representação encontra-se nos estudantes que dedicam-se a alguns biscates.

Tabela de contingência nº 57 Situação laboral * Procuro sempre saber as causas que estão na base dos fenómenos estudados na sala de aulas, analisando os seus argumentos

Contagem

		Procuro sempre saber as causas que estão na base dos fenómenos estudados na sala de aulas, analisando os seus argumentos				Total
		Discordo completamente	Discordo	Concordo	Concordo completamente	
Situação laboral	Empregado	3	6	19	10	38
	Desempregado	0	10	39	19	68
	Trabalhador por conta própria	1	1	6	5	13
	Alguns biscates	0	0	1	0	1
Total		4	17	65	34	120

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Qui-quadrado de Pearson	7,627 ^a	9	,572
Razão probabilidade linear associação linear	9,444	9	,397
N casos válidos	120	1	,281

a. 9 cells (56,2%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,03.

O maior grau verifica-se no grau de concordância, onde a maior representação encontra-se em estudantes cuja situação laboral é de desempregado com 58 respostas . E a menor representação observamos nos estudantes que dedicam-se a alguns biscates.

Tabela de contingência nº 58 Situação laboral * Antes de formar uma opinião sobre determinado assunto, procuro sempre analisar vários pontos de vista sobre o assunto

Contagem

		Antes de formar uma opinião sobre determinado assunto, procuro sempre analisar vários pontos de vista sobre o assunto			Total
		Discordo	Concordo	Concordo completamente	
Situação laboral	Empregado	2	20	16	38
	Desempregado	11	20	38	69
	Trabalhador por conta própria	1	7	7	15
	Alguns biscates	0	1	0	1
Total		14	48	61	123

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Qui-quadrado de Pearson	9,049 ^a	6	,171
Razão probabilidade linear associação linear	9,587	6	,143
N casos válidos	,000	1	,996
	123		

a. 5 cells (41,7%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,11.

O maior grau verifica-se no grau de concordância, onde a maior representação encontra-se em estudantes cuja situação laboral é de desempregado com 58 respostas . E a menor representação encontra-se nos estudantes que dedicam-se a alguns biscates tanto no grau de discordância como no grau de concordância.

Tabela de contingência nº 59 Situação laboral * Considero-me aberto a novas ideias, teorias, concepções e inovações

Contagem

		Considero-me aberto a novas ideias, teorias, concepções e inovações				Total
		Discordo completamente	Discordo	Concordo	Concordo completamente	
Situação laboral	Empregado	1	1	13	23	38
	Desempregado	1	2	24	42	69
	Trabalhador por conta própria	1	0	3	9	13
	Alguns biscates	0	0	1	0	1
Total		3	3	41	74	121

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Qui-quadrado de Pearson	4,657 ^a	9	,863
Razão probabilidade linear associação linear	4,778	9	,853
N casos válidos	,018	1	,893
	121		

a. 11 cells (68,8%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,02.

O maior grau verifica-se no grau de concordância, onde a maior representação encontra-se em estudantes cuja situação laboral é de desempregado com 66 respostas e nos empregados com 36 respostas. E a menor representação encontra-se em todas as outras situações laborais.

Tabela de contingência nº 60 Situação laboral * O professor dá muita importância à transmissão de conhecimentos

Contagem

		O professor dá muita importância à transmissão de conhecimentos				Total
		Discordo completamente	Discordo	Concordo	Concordo completamente	
Situação laboral	Empregado	1	8	16	9	34
	Desempregado	6	7	41	13	67
	Trabalhador por conta própria	0	5	9	1	15
	Alguns biscates	0	1	0	0	1
Total		7	21	66	23	23

Prova de Qui - quadrado

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Qui-quadrado de Pearson	14,578 ^a	9	,103
Razão probabilidade linear associação linear	14,640	9	,101
N casos válidos	1,475	1	,225
	117		

a. 9 cells (56,2%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,06.

O maior grau verifica-se no grau de concordância, onde a maior representação encontra-se em estudantes cuja situação laboral é de desempregado com 54 respostas. E a menor representação encontra-se nos estudantes que dedicam-se a alguns biscates e nos trabalhadores por conta própria.

Tabela de contingência nº 61 Situação laboral * O professor leva-nos a analisar e reflectir sobre os fenómenos históricos estudados na sala de aulas

Contagem

		O professor leva-nos a analisar e reflectir sobre os fenómenos históricos estudados na sala de aulas				Total
		Discordo completamente	Discordo	Concordo	Concordo completamente	
Situação laboral	Empregado	1	8	20	7	34
	Desempregado	4	13	36	14	67
	Trabalhador por conta própria	0	6	8	1	15
	Alguns biscates	0	1	0	0	1
Total		5	28	64	22	119

Prova de Qui - quadrado

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Qui-quadrado de Pearson	8,176 ^a	9	,516
Razão probabilidade linear associação linear	8,508	9	,484
N casos válidos	1,438	1	,230
	119		

a. 9 cells (56,2%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,04.

O maior grau verifica-se no grau de concordância, onde a maior representação encontra-se em estudantes cuja situação laboral é de desempregado com 50 respostas . E a menor representação encontra-se nos estudantes que dedicam-se a alguns biscates e nos trabalhadores por conta própria.

Tabela de contingência nº 62 Situação laboral * O professor leva-nos/leva-nos a relacionar os conhecimentos históricos com situações e problemas da actualidade

Contagem

		O professor leva-nos/leva-nos a relacionar os conhecimentos históricos com situações e problemas da actualidade				Total
		Discordo completamente	Discordo	Concordo	Concordo completamente	
Situação laboral	Empregado	1	11	13	12	37
	Desempregado	8	12	35	15	70
	Trabalhador por conta própria	0	4	7	4	15
	Alguns biscates	0	1	0	0	1
Total		9	28	55	31	123

Prova de Qui - quadrado

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Qui-quadrado de Pearson	11,430 ^a	9	,247
Razão probabilidade linear associação linear	12,220	9	,201
N casos válidos	,294	1	,588
	123		

a. 8 cells (50,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,07.

O maior grau verifica-se no grau de concordância, onde a maior representação encontra-se em estudantes cuja situação laboral é de desempregado com 50 respostas. E a menor representação encontra-se nos estudantes que dedicam-se a alguns biscates e nos trabalhadores por conta própria.

Tabela de contingência nº 63 Situação laboral * O professor leva-nos a conhecer os factos e datas históricos, tal como se apresentam no manual

Contagem

		O professor leva-nos a conhecer os factos e datas históricos, tal como se apresentam no manual				Total
		Discordo completamente	Discordo	Concordo		
Situação laboral	Empregado	0	5	21	12	38
	Desempregado	16	11	33	6	66
	Trabalhador por conta própria	0	2	7	6	15
	Alguns biscates	0	1	0	0	1
Total		16	19	61	24	120

Prova de Qui - quadrado

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Qui-quadrado de Pearson	28,215 ^a	9	,001
Razão probabilidade linear associação linear	32,446	9	,000
N casos válidos	2,091	1	,148
	120		

a. 7 cells (43,8%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,13.

O maior grau verifica-se no grau de discordância, onde a maior representação encontra-se em estudantes cuja situação laboral é de desempregado com 39 respostas e 33 dos empregados . E a menor representação verificam-se em todas as outras opções.

Tabela de contingência nº 64 Situação laboral * O professor exige que os alunos memorizem as datas e factos históricos ensinados na sala de aulas

Contagem

		O professor exige que os alunos memorizem as datas e factos históricos ensinados na sala de aulas				Total
		Discordo completamente	Discordo	Concordo	Concordo completamente	
Situação laboral	Empregado	2	14	13	7	36
	Desempregado	15	22	28	4	69
	Trabalhador por conta própria	4	4	6	1	15
	Alguns biscates	1	0	0	0	1
Total		22	40	47	12	121

Prova de Qui - quadrado

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Qui-quadrado de Pearson	14,079 ^a	9	,120
Razão probabilidade linear associação linear	13,573	9	,138
N casos válidos	5,563	1	,018
	121		

a. 8 cells (50,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,10.

A maior representação encontra-se em estudantes cuja situação laboral é de desempregado com 32 de concordância e 37 de discordância como maioria. E a menor representação encontra-se nos estudantes que dedicam-se a alguns biscates e nos trabalhadores por conta própria.

Tabela de contingência nº 65 Situação laboral * O professor procura promover debates, sobre os vários temas abordados nas aulas, relacionando-os com a realidade actual

Contagem

		O professor procura promover debates, sobre os vários temas abordados nas aulas, relacionando-os com a realidade actual				Total
		Discordo completamente	Discordo	Concordo	Concordo completamente	
Situação laboral	Empregado	2	8	15	13	38
	Desempregado	15	17	25	12	69
	Trabalhador por conta própria	3	6	4	1	14
	Alguns biscates	0	0	1	0	1
Total		20	31	45	26	122

Prova de Qui - quadrado

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Qui-quadrado de Pearson	13,102 ^a	9	,158
Razão probabilidade linear associação linear	14,076	9	,120
N casos válidos	7,815	1	,005
	122		

a. 7 cells (43,8%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,16.

A maior representação encontra-se em estudantes cuja situação laboral é de desempregado com 37 de concordância. E a menor representação encontra-se nos estudantes que dedicam-se a alguns biscates e nos trabalhadores por conta própria.

Tabela de contingência nº 66 Situação laboral * Os professores realizam seminários especializados para abordagens de temáticas relacionadas com as disciplinas e ou com o curso

Contagem

		Os professores realizam seminários especializados para abordagens de temáticas relacionadas com as disciplinas e ou com o curso				Total
		Discordo completamente	Discordo	Concordo	Concordo completamente	
Situação laboral	Empregado	14	8	8	6	36
	Desempregado	33	18	11	7	69
	Trabalhador por conta própria	4	4	4	3	15
	Alguns biscates	1	0	0	0	1
	Total	52	30	23	16	121

Prova de Qui - quadrado

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Qui-quadrado de Pearson	5,275 ^a	9	,810
Razão probabilidade linear associação linear	5,682	9	,771
N casos válidos	,039	1	,844
	121		

a. 8 cells (50,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,13.

A maior representação encontra-se em estudantes cuja situação laboral é de desempregado com 51 de discordância e como menor representação observam-se nos estudantes que dedicam-se a alguns biscates. Já para o grau de concordância, observamos 18 como maioria para os desempregados e 0 como minoria na situação de alunos dedicados a alguns biscates.

Tabela de contingência nº 67 Situação laboral * Adequação das metodologias e práticas dos professores para o desenvolvimento do pensamento crítico e reflexivo dos alunos

Contagem

		Adequação das metodologias e práticas dos professores para o desenvolvimento do pensamento crítico e reflexivo dos alunos					Total
		Nada adequada	pouco adequadas	Um pouco adequadas	Adequadas	Muito adequadas	
Situação laboral	Empregado	0	10	14	13	3	40
	Desempregado	4	18	32	13	3	70
	Trabalhador por conta própria	1	2	8	3	1	15
	Alguns biscates	0	0	1	0	0	1
Total		5	30	55	29	7	126

Prova de Qui - quadrado

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Qui-quadrado de Pearson	8,321 ^a	12	,760
Razão probabilidade linear associação linear	10,175	12	,601
N casos válidos	1,185	1	,276
	126		

a. 13 cells (65,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,04.

Nesta tabela de cruzamento, observamos que a classe dos participantes em situação de desemprego contém o maior número de respostas nas várias opções sendo a opção mais votada a de um pouco adequadas com 32 respostas, a classe dos participantes que tem o menor número de respostas é a classe dos que apenas fazem alguns biscates com 1 resposta na opção um pouco adequadas.

Tabela de contingência nº 68 Situação laboral * Descrever diferentes pontos de vista de um determinado fenómeno histórico

Contagem

		Descrever diferentes pontos de vista de um determinado fenómeno histórico				Total
		Nunca	Algumas vezes	Quase sempre	Sempre	
Situação laboral	Empregado	0	17	15	5	37
	Desempregado	13	26	25	4	68
	Trabalhador por conta própria	7	4	1	1	13
	Alguns biscates	0	0	1	0	1
Total		20	47	42	10	119

Prova de Qui - quadrado

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Qui-quadrado de Pearson	24,356 ^a	9	,004
Razão probabilidade linear associação linear	28,065	9	,001
N casos válidos	10,030	1	,002
	119		

a. 8 cells (50,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,08.

Nesta tabela de cruzamento interessa referir que a maior parte assinalou a opção algumas vezes, onde a maior representação encontra-se em estudantes cuja situação laboral é de desempregado com 39 respostas.

Tabela de contingência nº 69 Situação laboral * Explicar um conceito por palavras próprias

Contagem

		Explicar um conceito por palavras próprias				Total
		Nunca	Algumas vezes	Quase sempre	Sempre	
Situação laboral	Empregado	3	15	13	8	39
	Desempregado	2	31	22	13	68
	Trabalhador por conta própria	3	8	2	2	15
	Alguns biscates	0	0	1	0	1
Total		8	54	38	23	123

Prova de Qui - quadrado

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Qui-quadrado de Pearson	10,385 ^a	9	,320
Razão probabilidade linear associação linear	9,750	9	,371
N casos válidos	1,360	1	,244
	123		

a. 9 cells (56,2%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,07.

Nesta tabela de cruzamento interessa referir que a maior representação encontra-se em estudantes cuja situação laboral é de desempregado com 35 respostas nas opções quase sempre/sempre.

Tabela de contingência nº 70 Situação laboral * Identificar relações entre diferentes acontecimentos e factos históricos

Contagem

		Identificar relações entre diferentes acontecimentos e factos históricos				Total
		históricos				
		Nunca	Algumas vezes	Quase sempre	Sempre	
Situação laboral	Empregado	1	16	11	10	38
	Desempregado	5	28	29	6	68
	Trabalhador por conta própria	0	10	4	1	15
	Alguns biscates	0	0	1	0	1
Total		6	54	45	17	122

Prova de Qui - quadrado

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Qui-quadrado de Pearson	13,269 ^a	9	,151
Razão probabilidade linear associação linear	13,562	9	,139
N casos válidos	2,678	1	,102
	122		

a. 8 cells (50,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,05.

Nesta tabela de cruzamento interessa referir que a maior parte assinalou a opção algumas vezes 54, onde a maior representação encontra-se em estudantes cuja situação laboral é de desempregado com 33 respostas.

Tabela de contingência nº 71 Situação laboral * Fundamentar as conclusões tiradas

Contagem

		Fundamentar as conclusões tiradas				Total
		Nunca	Algumas vezes	Quase sempre	Sempre	
Situação laboral	Empregado	3	14	10	10	37
	Desempregado	12	24	23	10	69
	Trabalhador por conta própria	1	7	4	3	15
	Alguns biscates	0	1	0	0	1
Total		16	46	37	23	122

Prova de Qui - quadrado

	Value	Df	Asymp. Sig. (2-sided)
Qui-quadrado de Pearson	6,695 ^a	9	,669
Razão probabilidade linear associação linear	7,009	9	,636
N casos válidos	1,044	1	,307
	122		

a. 8 cells (50,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,13.

Nesta tabela de cruzamento verificamos que a maior parte assinalou a opção nunca/algumas vezes 62, onde a maior representação encontra-se em estudantes cuja situação laboral é de desempregado com 36 respostas. E a menor representação nos trabalhadores por conta própria com a descrição de 0, nas opções quase sempre/sempre.

Tabela de contingência nº 72 Situação laboral * Levantar hipóteses

Contagem

		Levantar hipóteses				Total
		Nunca	Algumas vezes	Quase sempre	Sempre	
Situação laboral	Empregado	5	12	9	10	36
	Desempregado	13	25	24	4	66
	Trabalhador por conta própria	2	10	1	2	15
	Alguns biscates	0	0	1	0	1
Total		20	47	35	16	118

Prova de Qui - quadrado

	Value	df	Asymp. Sig. (2- sided)
Qui-quadrado de Pearson	18,179 ^a	9	,033
Razão probabilidade linear associação linear	18,452	9	,030
N casos válidos	2,936	1	,087
	118		

a. 8 cells (50,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,14.

Nesta tabela de cruzamento interessa referir que a maior parte assinalou a opção algumas vezes 67, onde a maior representação encontra-se em estudantes cuja situação laboral é de desempregado com 38 respostas. E a menor representação temos nos trabalhadores por conta própria com a descrição 0 nas opções nunca/algumas vezes.

Tabela de contingência nº 73 Situação laboral * Justificar aos outros um raciocínio

Contagem

		Justificar aos outros um raciocínio				Total
		Nunca	Algumas vezes	Quase sempre	Sempre	
Situação laboral	Empregado	8	14	8	7	37
	Desempregado	5	26	26	6	63
	Trabalhador por conta própria	2	10	1	1	14
	Alguns biscates	0	0	1	0	1
Total		15	50	36	14	115

Prova de Qui - quadrado

	Value	df	Asymp. Sig. (2- sided)
Qui-quadrado de Pearson	16,170 ^a	9	,063
Razão probabilidade linear associação linear	16,787	9	,052
N casos válidos	,109	1	,741
	115		

a. 9 cells (56,2%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,12.

Nesta tabela de cruzamento interessa referir que a maior parte assinalou a opção nunca/algumas vezes 65, onde a maior representação encontra-se em estudantes cuja situação laboral é de desempregado com 31 respostas, mas com pouca diferença para a opção quase sempre/sempre com 32 .

Tabela de contingência nº 74 Situação laboral * Capacidade de análise de situações

Contagem

		Capacidade de análise de situações				Total
		Nunca	Algumas vezes	Quase sempre	Sempre	
Situação laboral	Empregado	0	13	18	7	38
	Desempregado	4	28	29	8	69
	Trabalhador por conta própria	0	6	7	2	15
	Alguns biscates	0	0	1	0	1
Total		4	47	55	17	123

Prova de Qui - quadrado

	Value	Df	Asymp. Sig. (2- sided)
Qui-quadrado de Pearson	5,623 ^a	9	,777
Razão probabilidade linear associação linear	7,422	9	,593
N casos válidos	,674	1	,412
	123		

a. 8 cells (50,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,03.

Nesta tabela de cruzamento interessa referir que a maior parte assinalou a opção quase sempre/sempre 72, onde a maior representação encontra-se em estudantes cuja situação laboral é de desempregado com 37 respostas. E verificamos a menor representação nas opções nunca/algumas vezes nas respectivas situações laborais.

Tabela de contingência nº 75 Situação laboral * Métodos expositivos

Enumere, por ordem de preferência (em que 1 seja a mais eficaz e 6 a menos eficaz), as estratégias de ensino que considera mais eficazes para o desenvolvimento do pensamento crítico e reflexivo dos alunos.

Contagem

		Métodos expositivos						Total
		1	2	3	4	5	6	
Situação laboral	Empregado	5	6	3	2	1	13	30
	Desempregado	7	6	5	4	4	35	61
	Trabalhador por conta própria	1	0	0	2	4	5	12
	Alguns biscates	0	0	0	0	0	1	1
Total		13	12	8	8	9	54	104

Prova de Qui - quadrado

	Value	Df	Asymp. Sig. (2-sided)
Qui-quadrado de Pearson	18,266 ^a	15	,249
Razão probabilidade linear associação linear	17,067	15	,315
N casos válidos	3,939	1	,047
	104		

a. 18 cells (75,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,08.

Observamos um total de 54 na opção 6 com representação superior na situação laboral de desempregado 35.

Tabela de contingência nº 76 Situação laboral * Ensino por problemas

Enumere, por ordem de preferência (em que 1 seja a mais eficaz e 6 a menos eficaz), as estratégias de ensino que considera mais eficazes para o desenvolvimento do pensamento crítico e reflexivo dos alunos.

Contagem

		Ensino por problemas						Total
		1	2	3	4	5	6	
Situação laboral	Empregado	4	8	5	6	6	2	31
	Desempregado	16	19	3	7	7	10	62
	Trabalhador por conta própria	7	2	0	3	0	0	12
	Alguns biscates	0	0	0	1	0	0	1
Total		27	29	8	17	13	12	106

Prova de Qui - quadrado

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Qui-quadrado de Pearson	25,304 ^a	15	,046
Razão probabilidade linear associação linear	25,712	15	,041
N casos válidos	2,915	1	,088
	106		

a. 17 cells (70,8%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,08.

Observamos um total de 29 na opção 2 com representação superior na situação laboral de desempregado 19.

Tabela de contingência nº 77 Situação laboral * Abordagem construtivista

Enumere, por ordem de preferência (em que 1 seja a mais eficaz e 6 a menos eficaz), as estratégias de ensino que considera mais eficazes para o desenvolvimento do pensamento crítico e reflexivo dos alunos.

Contagem

		Abordagem construtivista						Total
		1	2	3	4	5	6	
Situação laboral	Empregado	8	7	6	4	1	4	30
	Desempregado	15	10	11	13	8	3	60
	Trabalhador por conta própria	0	2	8	0	1	0	11
	Alguns biscates	0	1	0	0	0	0	1
Total		23	20	25	17	10	7	102

Prova de Qui - quadrado

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Qui-quadrado de Pearson	26,942 ^a	15	,029
Razão probabilidade linear associação linear	27,556	15	,025
N casos válidos	,029	1	,865
	102		

a. 15 cells (62,5%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,07.

Observamos um total de 23 na opção 1 com representação superior na situação laboral de desempregado assinalado com 15 respostas, demonstrando o grande interesse e expectativa esta classe.

Tabela de contigência nº 78 Situação laboral * Visitas de estudo

Enumere, por ordem de preferência (em que 1 seja a mais eficaz e 6 a menos eficaz), as estratégias de ensino que considera mais eficazes para o desenvolvimento do pensamento crítico e reflexivo dos alunos,

Contagem

		Visitas de estudo						Total
		1	2	3	4	5	6	
Situação laboral	Empregado	1	1	12	9	5	2	30
	Desempregado	1	14	21	14	5	3	58
	Trabalhador por conta própria	2	4	2	0	3	0	11
	Alguns biscates	0	0	1	0	0	0	1
Total		4	19	36	23	13	5	100

Prova de Qui - quadrado

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Qui-quadrado de Pearson	22,435 ^a	15	,097
Razão probabilidade linear associação linear	24,814	15	,052
N casos válidos	5,218	1	,022
	100		

a. 17 cells (70,8%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,04.

Observamos um total de 36 na opção 3 com representação superior na situação laboral de desempregado 21. Demonstrando novamente o grande interesse e expectativa esta classe.

Tabela de contigência nº 79 Situação laboral * Debates/Discussões

Enumere, por ordem de preferência (em que 1 seja a mais eficaz e 6 a menos eficaz), as estratégias de ensino que considera mais eficazes para o desenvolvimento do pensamento crítico e reflexivo dos alunos.

Contagem

		Debates/Discussões						Total
		1	2	3	4	5	6	
Situação laboral	Empregado	11	6	4	5	3	0	29
	Desempregado	25	10	13	11	2	0	61
	Conta própria	1	4	0	3	0	2	10
	Alguns biscates	1	0	0	0	0	0	1
Total		38	20	17	19	5	2	101

Prova de Qui - quadrado

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Qui-quadrado de Pearson	30,316 ^a	15	,011
Razão probabilidade linear associação linear	23,698	15	,070
N casos válidos	,426	1	,514
	101		

a. 17 cells (70,8%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,02.

Verificamos um total de 38 na opção 1 com representação superior na situação laboral de desempregado com 25 respostas.

6.7. Análise e Interpretação dos Dados Qualitativos

Conforme mencionamos no capítulo relacionado com a metodologia do estudo, a observação constituiu um instrumento de recolha de dados qualitativos, a observação de aulas, teve como ponto central a verificação de actividades promotoras de capacidades como a crítica, a reflexão e a argumentação ou seja o desenvolvimento do pensamento crítico e reflexivo dos alunos, nas práticas desenvolvidas em sala de aulas, para tal, elaboramos uma grelha de observação de aulas com base nos objectivos do trabalho, com intuito de recolher dados qualitativos, durante a observação das aulas, procedemos o registo dos principais acontecimentos nas respectivas grelhas, para o confronto com os dados quantitativos recolhidos pelos questionários.

Reiteramos que foram observadas 3 aulas para cada professor, num universo de 7 professores, totalizando 21 aulas observadas, os critérios de seleção dos professores cujas aulas foram observadas, estiveram voltados para os professores que leccionam especificamente as disciplinas e cadeiras de História nomeadamente:

- História de África I e História da Antiguidade (1º ano);
- História de África II, História de Angola I, História da Idade Média e História da Idade Moderna (2º ano);
- História de Angola II, História Contemporânea e História de África III (3º ano);
- Teorias da História (4º ano).

Para termos uma melhor precisão dos resultados, os dados recolhidos foram analisadas com recurso ao método de interpretação direta Stake (2007). Assim sendo a análise do conteúdo dessas informações permitiu-nos estabelecer categorias, ou seja foram criadas unidades de significados e posteriormente formamos categorias de análise ou seja a partir dos dados em bruto formamos blocos para organizar a informação cujos resultados apresentamos em texto a saber:

Pensamento Crítico dos Alunos;

Ao longo das aulas observadas, notamos que alguns alunos apresentavam-se motivados, entusiasmados e empenhados em relação às temáticas abordadas, de tal forma que se envolviam activamente em actividades que exigiam dos estudantes a reflexão e a aplicação dos conhecimentos abordados. Por outro lado, foi também notória a fraca participação e o envolvimento dos alunos no desenvolvimento das aulas, daí se pode também explicar a fraca observância dos métodos activos e participativos, Esta situação demonstra o equilíbrio de força entre os alunos que de certa forma possuem algumas premissas para o desenvolvimento de capacidades reflexivas e os que não possuem tais premissas.

A motivação abrangia um número bastante reduzido de estudantes, mas este entusiasmo pouco a pouco transformava-se em desmotivação no decurso das aulas os alunos iam apresentado uma atitude despreocupada e desmotivada, de entre os motivos já apresentados esta atitude também resulta das opções metodológicas que os professores implementam em sala de aulas.

Atitudes e Práticas dos professores para o Desenvolvimento do Pensamento Crítico e Reflexivo dos Alunos;

Foi possível notar que os professores utilizam metodologias marcadamente expositivas, com o professor a assumir um papel central na abordagem dos temas, apresentando os conteúdos sem a participação dos alunos, como se fossem verdades acabadas. Não queremos aqui desvalorizar a eficácia dos métodos expositivos, mas sim gostávamos de afirmar que devem ser selecionados de acordo ao contexto de aprendizagem. Porém constatamos professores que em sua actividade prática na sala de aulas, recorriam a metodologias activas e promotoras da capacidade de reflexão, crítica e questionamento em relação aos temas abordados. Nesses casos, os alunos apresentaram-se mais motivados e envolvidos nas actividades propostas.

Adequação das metodologias ensino ao desenvolvimento do pensamento crítico e reflexivo dos alunos;

Podemos constatar na observação das aulas que as metodologias de ensino frequentemente utilizadas pelos professores eram de facto os métodos expositivos que centram o professor na aula; pois que os professores faziam pouco recurso a literatura específica; a percepção dos alunos como sujeito passivo no processo de ensino e aprendizagem; aspectos que pouco ou nada exigiam dos alunos reflexão, crítica e argumentação, em certos casos até inibiam práticas construtivas iniciadas pelos alunos, nesta conformidade pouco ou nada contribuem para o desenvolvimento do pensamento crítico e reflexivo destes alunos. Para a melhor compreensão da história como ciência, uma das

estratégias que não deve ser descorada são as visitas de estudo, pois que esta actividade promove o vínculo entre a teoria e a prática dando a possibilidade ao aluno de atribuir mais significação a sua própria aprendizagem.

Capacidades para o Desenvolvimento do Pensamento Crítico e Reflexivo dos Alunos;

No que se refere as capacidades e habilidades inerentes ao pensamento crítico e reflexivo dos alunos, conseguimos observar um esforço por parte de muitos alunos na busca de respostas para algumas questões e eram raramente colocadas pelos professores, alguns alunos que traziam para a sala de aulas questões relacionadas com as temáticas em abordagem e que muitas delas estavam directamente relacionadas com os conteúdos programados, Observamos também por parte de alguns alunos a vontade em explicar determinados assuntos na aulas por iniciativa própria, alguns mesmo tentavam apresentar seus pontos de vista; mas poucos eram os professores que estimulavam seu ensino nesta perspectiva. Verificamos também que as metodologias expositivas maioritariamente seleccionadas pelos professores inibiam a iniciativas dos alunos, tornando as aulas monótonas e cansativas.

Estratégias de Ensino para Promover o Desenvolvimento do Pensamento Crítico dos Alunos;

Da parte dos professores observamos que estes, mas estavam preocupados com o cumprimento dos programas e da planificação diária, aspectos de grande importância, porém, antes do cumprimento inescrupuloso dos aspectos mencionados é necessário que os alunos aprendam significativamente. A

exploração dos conhecimentos prévios ou pré-conceitos dos alunos também constituiu um dos aspectos muito pouco observado, como ex: assistimos a uma aula de história de Angola onde o professor ao entrar para sala de aulas verificou as condições da sala de aulas e escreveu o sumário no quadro “ Influência da cultura portuguesa nas novas gerações em Angola” de seguida perguntou aos alunos sem indicação, “quem pode dizer de forma resumida uma das vantagens da colonização portuguesa em Angola” dois alunos responderam a língua; outro respondeu a forma de vestir; outro a culinária; logo de seguida quando nós pensávamos que o professor iria aprofundar a conversa tabelando um debate, o professor deu uma explicação que demorou pouco mais de 33 minutos dos 50 minutos que tem a aulas e logo de seguida disse, escrevam e ditou cerca de 18 minutos sobrando apenas 4 minutos para terminar a sua aula... diante desta situação nos perguntamos

- A onde está o tempo para que os alunos possam refletir, criticar, comparar e argumentar?
- Como este professor de história de Angola promove nos alunos capacidades de raciocínio?
- Que estímulos o aluno terá para desenvolver seu pensamento crítico e reflexivo?

A preferência por metodologias expositivas;

- A abordagem das temáticas com apenas um folheto intitulado de fascículo que em muitos casos nem se quer continha referências bibliográficas, para que os alunos possam confrontar as fontes de informação;
- A não observância de situações de problematização dos assunto em abordagem; (estratégia de ensino geradora de capacidades como a análise, a reflexão, a crítica e a argumentação);
- Inexistência de recursos didáticos específicos, observação apenas de mapas e fascículos em alguns professores;
- Inexistência de estratégias activas e dinâmicas promotoras de capacidades;

6.8. Triangulação dos Dados Quantitativos e Qualitativos

UNIDADES DE ANÁLISE	QUESTIONÁRIO	AULAS OBSERVADAS
<p>PENSAMENTO CRÍTICO DOS ALUNOS</p>	<p>Observamos que 83% dos alunos inqueridos consideram-se ser pessoas de convicções fortes;</p> <p>Uma maioria de 59,5%, afirmam serem pessoas que podem modificar sua forma de pensar;</p> <p>O número de inqueridos que revela possuir opiniões formadas sobre as temáticas em abordagem nas aulas de História é de 55,6%;</p>	<p>(...) alguns alunos manifestaram-se motivados, com entusiasmo na busca de respostas; o que de facto traduz que estes alunos possuem suas próprias convicções.</p> <p>(...) alunos empenhados nas questões de reflexão e aplicação, o que demonstra que este exercício poderá levá-los a mudança de opiniões.</p> <p>(...) alguns alunos apresentaram-se motivados para a participação nas aulas demonstrando a possibilidade de debates em sala de aulas;</p>

	<p>Uma parte considerável de 69,8% afirmam que não aceitam com facilidade a informação veiculada pelos professores nas aulas de História;</p> <p>91,2% afirmam que procuram analisar as fontes das informações veiculadas nas aulas pelo professor;</p>	<p>(...) está situação é paradoxal aos aspectos por nós verificados nas aulas observadas, que a maior parte dos alunos restringe-se as informações veiculadas pelo professores nas aulas, muitos deles sem analisar e sem questionar.</p> <p>(...) sobre esta questão imitimos a seguinte interrogação quais os procedimentos que utilizam para o efeito? E a resposta encontramos nos momentos de observação ao verificarmos que a maior parte dos alunos não se faz acompanhar para as salas de aulas de livros ou de qualquer material de consulta, para proceder a constatação dos factos.</p>
--	---	--

	<p>cerca de 80,9% afirma que tem questionado a informação apresentada pelos professores em sala de aulas; 92,9% afirmam que têm relacionado os conhecimentos abordados nas aulas com a sua realidade; 78,6% procuram saber as causas que estão na base dos fenómenos estudados; 69,8% dos inqueridos constituindo a maioria afirmam que se consideram serem pessoas informadas relativamente ao acontecimentos locais e globais; 86,5% concordam que antes de formar uma opinião sobre determinado assunto, procuram analisar vários pontos de vista sobre o assunto;</p>	<p>Para contrapor esta informação apresentamos os seguintes aspectos recolhidos durante a observação de aulas:</p> <p>(...) grande índice de desmotivação por parte dos alunos;</p> <p>(...) predominância em métodos expositivos no desenvolvimento das aulas;</p> <p>(...) necessidade desenfreada por parte dos professores de cumprir com planos e programas curriculares;</p> <p>(...) forte tendência pela transmissão dos conteúdos;</p> <p>(...) grande tendência do ensino da História pela memorização de datas, factos e personagens;</p> <p>Retirando deste modo a possibilidade de reflexão e questionamento que os</p>
--	---	--

	<p>90,5% dos inqueridos considera que pode de facto existir mais de um ponto de vista em relação ao mesmo assunto; Uma maioria de 91,2% dos inqueridos consideram-se pessoas abertas a novas ideias, teorias, concepções e inovações;</p>	<p>alunos poderiam fazer sobre o que aprendem.</p> <p>(...) relativamente a esta questão e considerando o observado nas aulas, podemos referir que os alunos ao considerarem poder haver mais de um ponto de vista com relação ao mesmo assunto, deve-se a falta de segurança que os alunos muitas das vezes têm sobre suas opiniões.</p>
--	---	---

<p>ATITUDES E PRÁTICAS PARA O DESENVOLVIMENTO DO PENSAMENTO CRÍTICO E REFLEXIVO NOS ALUNOS</p>	<p>É afirmado por uma maioria de 70,7% que os professores atribuem muita importância a transmissão do conhecimento;</p> <p>68,3% afirmam que nas aulas de História os professores levam os alunos a analisar e a refletir sobre os fenómenos históricos em abordagem; uma maioria 68,3% confirma que os professores em suas aulas encaminham os estudantes a</p>	<p>(...) Este aspecto de facto foi constatado nas aulas observadas, pois que quase todos os professores mecanizam as aulas porque priorizam a transmissão dos conteúdos. Diante de tal facto salientemos que do nosso ponto de vista a transmissão do conhecimento não deveria constituir aspecto primordial, mas sim o desenvolvimento de capacidades como análise, a crítica, o raciocínio lógico e a reflexão.</p> <p>Ao observarmos a ausência de estratégias e dinâmicas em sala de aulas aliado ao facto de que a explicação do conteúdo pelo professor constituiua a principal estratégia no decurso das aulas;</p>
---	--	--

	<p>relacionar os conhecimentos com questões sociais actuais;</p> <p>67,4% referem que os professores apenas abordam os factos e datas históricos tal como se apresentam no manual.</p>	<p>(...) falta de recursos; didácticos específicos;</p> <p>(...) pouca observância de vinculação entre a teoria e a prática;</p> <p>(...) ausência de actividades promotoras de raciocínio, reflexão e questionamento; assim sendo estes são os argumentos para em nosso entender contrapor em certa medida esta informação fornecida pelos nossos inqueridos;</p> <p>(...) Esta afirmação dos inqueridos de facto também foi observada, pois que as práticas dos professores em sala de aulas são marcadamente expositivas e presas ao manual didáctico, onde o ensino da História é</p>
--	--	---

	<p>Apenas 10,3% referiram que os professores têm promovido visitas de estudo a locais específicos.</p> <p>59,5% dos inqueridos afirmam que os professores têm valorizado os conhecimentos prévios dos alunos relativamente aos temas em abordagem em sala de aulas;</p>	<p>apresentado como verdade acabada pelo maior número de professores observados.</p> <p>(...) de acordo com o observado o vínculo da teoria com a prática neste contexto não é aplicável, pois que durante este estudo não foram constatadas visitas de estudo o que para nós pode em certa medida mitigar a compreensão dos alunos e as relações que os mesmos podem estabelecer entre os conteúdos e as fontes.</p> <p>(...) o resultado das aulas por nós observadas demonstrou claramente que alguns professores exploram de alguma forma as opiniões dos alunos relativas aos</p>
--	---	--

	<p>46,8% afirmam que os professores ensinam na perspectiva de memorização dos factos e datas históricas;</p>	<p>conteúdos em abordagem, porém não é satisfatório pois que esta prática, foi muito pouco observada, se considerarmos que a observância frequente desta prática, estimula o diálogo e a interação, premissas para o desenvolvimento de capacidades reflexivas, possibilitando uma aprendizagem significativa desenvolvida do um senso crítico nos alunos.</p> <p>(...)as aulas por nós observadas, levam-nos a reiterar a preferência da maior parte dos professores por metodologias marcadamente expositivas; ficou demonstrado também nas aulas observadas a</p>
--	--	--

	<p>uma maioria de 56,3% refere que os professores promovem debates, sobre os conteúdos em abordagem relacionando-os com o contexto;</p>	<p>relação entre os métodos expositivos e a transmissão dos conteúdos que nestes casos resultou na memorização dos conteúdos.</p> <p>(...) por outro lado verificamos também que alguns professores recorrem a práticas mais interativas, a problematização dos acontecimentos e ao debate demonstrando algum esforço por parte dos professores que assim o fazem.</p> <p>(...) de facto observamos que alguns professores esforçam-se e procedem com esta prática desenvolvidora de capacidades de raciocínio, mas ainda assim muitos professores continuam a centrar-se na aula, protegendo o seu ensino com</p>
--	---	--

	<p>Foi afirmado por 65,1% que os professores não realizam seminários especializados relacionados com as disciplinas e ou com o curso;</p>	<p>métodos maioritariamente expositivos, contribuindo muito pouco para o desenvolvimento do pensamento crítico e reflexivo dos formandos.</p> <p>(...) Ao constatar-mos tal facto, lamentamos pois que ao nível do ensino superior a realização desta actividade deveria constituir uma prática frequente, pois que os seminários especializados promovem a interação, a troca de experiências, a capacidade de questionar e refletir em colectivo, a possibilidade de apresentar seus pontos de vista e de reestruturá-los, condição extremamente necessária a aquisição da argumentação válida.</p>
--	---	---

<p>Adequação das metodologias ensino ao desenvolvimento do pensamento crítico e reflexivo dos alunos</p>	<p>71,5% dos inquiridos refere que as metodologias e práticas dos professores são pouco adequadas para o desenvolvimento do pensamento crítico e reflexivo dos alunos;</p>	<p>(...) observamos professores com práticas marcadamente expositivas, apresentando os conteúdos como aspectos estáticos e acabados, onde o professor e o livro didático constituem os elementos fulcrais da aula;</p> <p>(...) embora observamos alguns professores que procederam metodologicamente com práticas interativas, permitindo que os estudantes questionassem a informação veiculada;</p>
---	--	--

<p>CAPACIDADES PARA O DESENVOLVIMENTO DO PENSAMENTO CRÍTICO E REFLEXIVO DOS ALUNOS DESENVOLVIDAS NAS AULAS</p>	<p>78,5% afirma que durante as aulas alguns professores, orientam-nos a descrever diferentes pontos de vista de um determinado fenómeno histórico; 83% afirma que os professores estimulam nos alunos a: elaboração de conceitos por palavras próprias; Identificar relações entre diferentes acontecimentos e factos históricos; a avaliar a credibilidade de afirmações; Colocar questões para clarificar uma situação; Tirar conclusões a partir dos dados disponíveis sobre determinados fenómenos históricos; levantar hipóteses, Apresentar e justificar um raciocínio aos outros;</p>	<p>assim sendo a nossa observação leva-nos a depreender que alguns professores realizam esta actividade em sala de aulas, nossa maior preocupação e de acordo com o resultado das aulas observadas reside no facto de que a nível dos professores do curso é mais realizada pelos professores das cadeiras de formação geral e complementares, pois deveria ser realizada maioritariamente pelos professores das cadeiras nucleares do curso, o que resulta no fraco contributo de capacidades como a argumentação e o questionamento.</p>
---	--	--

<p>ESTRATÉGIAS DE ENSINO PARA PROMOVER O DESENVOLVIMENTO DO PENSAMENTO CRÍTICO NOS ALUNOS</p>	<p>A enumeração obedeceu a ordem de preferência (em que 1 representa a mais eficaz e 6 a menos eficaz), assim sendo a classificação ficou apresentada da seguinte forma: o debate e a discussão formam classificados como as mais eficazes com 30,2% o debate/discussão; seguindo - se o método de ensino por problema com 21,4%; a abordagem construtivista com 18,3%; o método expositivo com 10,3% e por último as visitas de estudo e as simulações ambas com 3,2%. Nesta questão os dados quantitativos apresentados em certa medida são satisfatórios.</p>	<p>A análise aqui apresentada baseada na observação das aulas, nos demonstrou claramente o contrário, pois que conforme já muito mencionado, a preferência metodológica dos professores estava maioritariamente voltada para os métodos expositivos; (explicação do professor, algumas leituras ao fascículo, provas escritas na sua maioria reprodutivas). (...) poucos professores em algumas situações ensaiavam o debate e discussões, mas as estratégias e dinâmicas pouco adequadas implementadas pelos professores aliadas ou fraco nível de conhecimento dos conteúdos dos alunos</p>
--	--	---

		<p>mitigavam o desenvolvimento do debate.</p> <p>(...) a problematização das questões; a abordagem construtivista; as simulações; as visitas de estudo constituem estratégias de ensino que não foram observadas durante o estudo</p>
--	--	---

**CAPITULO VII - CONCLUSÕES, RECOMENDAÇÕES,
FUTURAS LINHAS DE INVESTIGAÇÃO E LIMITAÇÕES
DO ESTUDO**

7.1 Conclusões Gerais

Depois da interpretação dos dados quantitativos e qualitativos mais significativos do nosso trabalho de investigação, estamos em condições de apresentar as nossas conclusões. Assim sendo a apresentação das conclusões será feita em relação aos objectivos do trabalho.

Relativamente ao primeiro objectivo: Estudar o contributo do ensino da História no desenvolvimento do pensamento crítico e reflexivo dos estudantes da especialidade de História, do Instituto Superior de Ciências da Educação de Benguela, da Universidade Katiavala Buila - Angola;

- Conseguimos de facto perceber que o ensino da História lecionado, no curso de ensino da História da instituição acima referida, contribui muito pouco para a aquisição de capacidades promotoras do desenvolvimento crítico e reflexivo nos referidos estudantes.
- Esta constatação, foi validada pelas respostas dadas quer pelos alunos como os professores e ainda pelas aulas por nós observadas, na medida em que os alunos consideraram na sua maioria que as metodologias utilizadas pelos professores são pouco adequadas a promoção e desenvolvimento do pensamento crítico e reflexivo, por outro lado, a nossa maior preocupação centra-se nos professores relativamente as estratégias de ensino mais eficazes para o desenvolvimento do pensamento crítico e reflexivo dos alunos, observou-se uma elevada percentagem de

abstenções, demonstrando a fraca observância destas estratégias de ensino em salas de aulas.

- A análise dos dados recolhidos, demonstrou também que as metodologias consideradas como as mais eficazes para o desenvolvimento de capacidades reflexivas obedecem a seguinte classificação 30,2% debate/discussão; seguindo - se o método de ensino por problema com 21,4% e a abordagem construtivista com 18,3%. Contrariamente a essa classificação, observamos em sala de aulas que a preferência metodológica dos professores é maioritariamente para os métodos expositivos, o que diverge da realidade observada nos inquéritos dos alunos pois que, estes métodos apresentaram-se com a menor classificação.
- Neste âmbito, depreendemos que os professores apresentam-se pouco preocupados em conhecer os pontos de vistas e conhecimentos prévios dos alunos e pouco menos criam condições para análise/reflexão. Para tal salientamos Ausubel ao referir que "A principal função dos conhecimento prévio está em preencher o hiato entre aquilo que o aprendiz já conhece e o que precisa conhecer antes de poder aprender significativamente a tarefa com que se defronta."(1980, p. 144). Ainda nesta perspectiva Reis afirma que " os alunos são o resultado duma vivência quotidiana, influenciada por diversas fontes, contextos, experiências e percepções do mundo que os rodeia e que por sua vez são adquiridas espontâneamente, ainda que situadas e condicionadas, social e culturalmente." (1995, p.43). Para tal os professores devem submeter suas práticas docentes a uma reflexão

profunda para que de facto o ensino da História aí lecionado, venha a promover interação, vivacidade e dinamismo em sala de aulas, para que resulte no desenvolvimento de capacidades reflexivas em seus alunos.

- Estes resultados enfatizam de forma clara a pertinência do presente estudo, pois que o debate e a problematização das temáticas como métodos de ensino transformam a sala de aulas em ambientes interativos e de reflexão, dando aos alunos a possibilidade de desenvolver a produção intelectual e de participar activamente em todas as fases de desenvolvimento da aula. Para tal salientamos Schmidt e Cainelli (2004) ao afirmarem que “è responsabilidade do professor, ensinar o aluno a levantar problemas e a reintegrá-los num conjunto mais vasto de outros problemas, procurando transformar, em cada aula de História, temas em problemáticas” (2004, p. 57).
- Por outro lado constatamos que a maior parte dos alunos relaciona o desenvolvimento de capacidades reflexivas, com o questionamento que fazem em sala de aulas, resultante da dúvida que muitas vezes possuem sobre a informação veiculada nas aulas pelo professor. Pois que o importante nesta perspectiva não se prende apenas com o simples questionamento, mas sim que os alunos reflitam sobre o que aprendem e partilhem pontos de vista. Aprender a analisar e discutir ideias complexas e controversas, de forma organizada; solucionar problemas de forma bem-sucedida e eficaz, são de acordo com Chaffee (2011), características essenciais ao pensador crítico. A dúvida ou o questionamento são de facto premissas importantes, mas devem ter fundamentos em fontes

devidamente analisadas e reflectidamente argumentadas.

- Assim sendo, poucas têm sido as actividades desenvolvidas ao nível das aulas de História no sentido do desenvolvimento do pensamento crítico e reflexivo destes estudantes e futuros professores de História.

Quanto ao segundo objectivo geral; propor acções e estratégias para o ensino da História, tendo em vista a promoção do pensamento crítico e reflexivo dos estudantes da especialidade de História, do Instituto Superior de Ciências da Educação de Benguela – Angola.

Foi afirmado por 65,1% dos alunos inqueridos que os professores não realizam seminários especializados relacionados com as disciplinas e ou com o curso; pois que durante a permanência em exercício de observação de aulas, não foi verificada a realização desta actividade tão necessária para o desenvolvimento de capacidades;

- Portanto, torna-se necessário que os professores de História da escola em referência assumam um papel mais activo na formação dos alunos, reavaliando sempre suas práticas e incluindo frequentemente actividades que envolvam capacidades como: a análise, a crítica, a reflexão e a argumentação em sala de aulas. Preocupando-se não apenas com a transmissão de conteúdos históricos, mas também com a sua integração. tendo em vista o desenvolvimento da cidadania e do profissionalismo destes futuros professores de História. Pois que Proença (1989) sugere que se promovam de facto aulas interativas, segundo esta autora a

interação em sala de aulas pressupõe obrigatoriamente o diálogo, o questionamento daquilo que se ensina e que se aprende.

- De acordo com o já exposto constatamos que a implementação de estratégias e metodologias interativas como: a problematização das temáticas, a abordagem construtivista; maior frequência de debates e discussões, a realização de seminários especializados, a devida orientação a pesquisa científica, ao trabalho autónomo e ao auto-didactismo contribuiriam para uma melhor qualidade no desenvolvimento de capacidades reflexivas destes alunos.

7.2. Conclusões Específicas

De forma mais clara e mais precisa apresentamos os objectivos específicos da nossa investigação e paralelamente a cada um deles as respectivas conclusões específicas relacionadas com as respectivas dimensões apresentadas nos instrumentos de recolha de dados, realçamos que a apresentação das conclusões de forma específica facilita a verificação e compreensão relativamente ao cumprimento dos objectivos previamente definidos.

Assim sendo para o primeiro objectivo específico; Descrever as práticas dos professores de História, no que diz respeito ao desenvolvimento do pensamento crítico e reflexivo dos estudantes da especialidade de História, do Instituto Superior de Ciências da Educação de Benguela – Angola;

Depreendemos que:

- Os professores de alguma forma em suas aulas fazem recurso a práticas desenvolvedoras de capacidades de raciocínio, mas ainda assim muitos professores continuam a centrar-se na aula, protegendo o seu ensino com métodos maioritariamente expositivos, desta feita pouco se contribui para o desenvolvimento do pensamento crítico e reflexivo dos formandos.
- O envolvimento dos alunos em actividades voltadas para a formação do pensamento crítico e reflexivo está resumido à participação nas aulas, a realização de alguns trabalhos investigativos grupais e individuais que geram em sala de aulas momentos de reflexão e de interacção. Assim observamos também que alguns professores embora muito poucos, valorizam e integram os conhecimentos prévios dos alunos e recorrem a métodos activos como a discussão e o debate, embora desenvolvidos em pequena escala, o que pouco contribui para um ensino da História voltado para a reflexão e contextualização dos factos históricos. Assim sendo verificamos que são pouco desenvolvidas as práticas e actividades por nós questionadas no boletim de inquérito;
- Relativamente a abordagem dos conhecimentos históricos, os professores de História em sua prática relacionam muito pouco os conteúdos com a realidade quotidiana dos alunos, o que os leva a deficiente problematização das questões de envoltura social, aspectos estes que também desencadeiam no fraco desenvolvimento da capacidade crítica e reflexiva dos estudantes;

Em relação ao segundo objectivo específico; Identificar o nível de pensamento crítico dos estudantes da especialidade de História, do Instituto Superior de Ciências da Educação de Benguela – Angola;

- Os estudantes e professores envolvidos no estudo manifestaram reconhecimento pela importância do desenvolvimento do pensamento crítico e reflexivo e demonstraram muito interesse em desenvolver com mais eficácia actividades promotoras deste tipo de pensamento em sala de aulas e em outros contextos de aprendizagem;
- De acordo com o questionado no boletim de inquérito, concernente ao nível do pensamento crítico e reflexivo, percebemos que cerca de 87% dos alunos de alguma forma possuem muitas características deste tipo de pensamento. Porém os resultados das aulas por nós observadas, levaram-nos a depreender que, as estratégias metodológicas utilizadas pelos professores constituem fortes entraves a este propósito contribuindo muito pouco para estimular tais capacidades de raciocínio, que muitas das vezes são apresentadas pelos alunos, pois que a maior parte das respostas dadas pelos estudantes durante a interação em sala de aulas eram mecanicamente construídas e presas ao manual. Assim sendo referenciamos Barca (2003), Schmidt e Cainelli (2004), ao apoiarem a desconstrução de um ensino da história mecanizado e meramente expositivo, pois na visão destas autoras, retira o valor real da História como disciplina curricular e impulsionadora de capacidades promotoras de

análise, reflexão, crítica e que também contribui para a formação de valores, que auxiliam os indivíduos no processo de socialização.

Relativamente ao terceiro objectivo específico; Compreender a influência das práticas dos professores de História, no desenvolvimento do pensamento crítico e reflexivo dos estudantes em referência;

- Reiteramos aqui que no desenvolvimento das aulas de História, verificou-se que as práticas dos professores envolvidos têm influenciado muito pouco o desenvolvimento do pensamento crítico e reflexivo dos alunos, na medida que são tradicionalmente concebidas ou seja maioritariamente expositivas, pois que 71,5% dos inquiridos refere que as metodologias e práticas dos professores são pouco adequadas para o desenvolvimento do pensamento crítico e reflexivo, ou seja, a preferência metodológica dos professores é maioritariamente expositiva, colocando o professor no centro do processo, atuando como transmissor do conhecimento, dando pouco espaço ao aluno para pensar, analisar, criticar, questionar e argumentar. Porém a preferência muitas das vezes pelos métodos expositivos remonta dos pressupostos da pedagogia tradicional, pois que a maior parte dos professores ali se coloca por comodismos, colocando os alunos a decorar datas, factos e nomes de personagens, tal como referem Proença (1989); Barca (2007); Moran (2000); Ribeiro & Marques(2001).
- No âmbito da disciplina de História, privilegia-se, pelos professores envolvidos no estudo, a formação de valores, tais como o nacionalismo, o patriotismo, solidariedade, amor ao próximo, partilha e o pensamento

crítico, mas relativamente ao pensamento crítico constatamos que o problema reside na selecção adequada das metodologias e estratégias que estimulem em contextos de aprendizagem este tipo de pensamento.

E para terminar o quarto objectivo específico visou; analisar a importância atribuída, ao desenvolvimento do pensamento crítico e reflexivo pelos estudantes e professores da especialidade de História, do Instituto Superior de Ciências da Educação de Benguela – Angola;

- De facto conseguimos perceber que os nossos inqueridos tanto os alunos como os professores atribuem muita importância ao desenvolvimento do pensamento crítico e reflexivo, esta questão ficou muito bem demonstrada nos questionários por eles respondidos pois que, o ensino da história voltado ao desenvolvimento do pensamento crítico possibilita a maior compreensão dos factos e o maior entrosamento com a realidade do aluno desmistificando o pensamento de que a História é uma ciência do passado e de natureza narrativa, possibilitando não só o conhecimento dos acontecimentos ocorridos no passado como também a análise destes, o desenvolvimento do espírito de pertença, a valorização dos acontecimentos memoráveis e consequentemente a devida influência dos mesmos para os dias actuais.

7.3. Futuras Linhas de Investigação

O desenvolvimento do pensamento crítico e reflexivo constitui uma das premissas necessárias ao desenvolvimento profissional dos professores, pois que tendo em conta a diversidade e a complexidade do mundo contemporâneo, torna-se necessário que os professores desenvolvam a capacidade crítica e reflexiva, dando também maior importância a investigação contínua da sua actividade prática, para que sejam capazes de reavaliar suas práticas e introduzir mudanças que promovam cada vez mais o desenvolvimento da educação, baseado no ensino mais interativo de formas a que a aprendizagem dos alunos seja de facto mais significativa. Para tal sugerimos que devam ser abordadas novas linhas de investigação que de algum modo, possam contribuir para a reflexão e compreensão sobre o contributo do ensino no desenvolvimento do pensamento crítico e reflexivo dos alunos, a saber:

- Estratégias pedagógicas para estimular a capacidade crítica e reflexiva em sala de aulas;
- A aprendizagem autónoma e a promoção de capacidades como a análise e a argumentação;
- Impacto do desenvolvimento de ensino da história na perspectiva construtivista;
- O ensino interativo como incentivo a reflexão e a crítica, no desenvolvimento das aulas;
- A aula interativa/construtivista e o desenvolvimento de aprendizagens significativas no ensino da história;

- Influência dos conhecimentos prévios na aprendizagem dos alunos na disciplina de História;
- A crítica e reflexão como características necessárias ao desenvolvimento profissional do professor no contexto actual;
- Impacto do ensino da história na construção de uma educação para a cidadania;
- Influência do ensino da história no desenvolvimento do pensamento crítico e formação de valores;
- Actualização de desempenho profissional dos professores de História na vertente do desenvolvimento do pensamento crítico e reflexivo ao longo da carreira.

7.4. Limitações da Investigação

A realização de trabalhos de natureza científica está sempre sujeita a limitações que se traduzem em dificuldades ou obstáculos que podem surgir no decurso da investigação, relativos a seleção da amostra, dos instrumentos de recolha de dados, razão pela qual é de extrema importância que se contemplem medidas que visam diminuir estes obstáculos que muitas das vezes vão desde o marco teórico ao marco empírico do trabalho. Podendo mesmo distorcer a veracidade dos estudo e alterar os dados, pondo em risco a validade e fiabilidade dos resultados. Assim de acordo ao nosso trabalho constituíram limitações as seguintes questões:

- No contexto angolano um dos maiores obstáculos na realização de

investigações de âmbito educacional podem ser traduzidos na desmotivação e desinteresse de alguns professores e alunos que são elementos constituintes da amostra;

- A aplicação massiva dos questionário principalmente aos alunos é susceptível de erros quer por parte dos inqueridos quer por parte do investigador;
- Os alunos que fazem parte da amostra, muitas vezes se mostram desinteressados para colaborar com os procedimentos da investigação;
- Verificam-se muitas contradições quando procedemos com a abordagem mista que cruza dados quantitativos com dados qualitativos, daí que é necessário que ao estabelecermos a triangulação dos dados devemos proceder de acordo com o rigor cientificamente aceite;
- Impossibilidade de reconstruir o fenómeno investigado quando as respostas do questionário divergem com os dados qualitativos obtidos;
- Alguns professores arranjam formas de obstaculizar o desenvolvimento do estudo e quando estes fazem parte da amostra, esta conduta pode contribuir para o comprometimento do estudo;
- O investigador durante a observação não participante deve demonstrar uma conduta inofensiva de modo a não levar os participantes a intimidações que podem provocar atitudes soltas e desintegradas alterando o ambiente a ser observado;
- É muito importante que o investigador durante a observação das aulas vá tomando nota sobre os indicadores a serem observados de forma muito cautelosa, para a compreensão exitosa do fenómeno em estudo,

por formas a contribuir para uma interpretação fiável dos dados e consequentemente uma triangulação que confira ao estudo credibilidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alarcão, I. (2001). *Professores reflexivos em uma escola reflexivos*. São Paulo: Cortez Editora.
- Alfredo, F.C. & Tortella J. C. B.(2014); *Formação de professores em Angola: o perfil do professor do ensino básico*. São Paulo, Brasil: EccoS Revista Científica.
- Artières, P. (1988), *Arquivar a própria vida. Estudos históricos*, Rio de Janeiro, v. 11, n 21, p. 9-34.
- Ausubel, D.P. (1968). *Educational Psychology: A Cognitive View*. New York, Holt, Rinehart and Winston.
- Ausubel, D.P. (1980). *Psicologia educacional*. Tradução Eva Nick. Rio de Janeiro: Interamericana.
- Barca, I. (1998). *Verdade e perspectivas do passado na explicação em história: uma visão pós- desconstrucionista*. O estudo da história, n. 3. Lisboa: Associação de Professores de História.
- Barca, I. (2000). *O pensamento histórico dos jovens*. Braga: Universidade do Minho.
- Barca, I. (2003). *Cognição Situada em História*. In. A. Neto et al (org). *Didáticas e Metodologias de Educação - Percursos e Desafios*. Departamento de Pedagogia e Educação. Universidade de Évora.

- Barca, I. (2004). (org.). *Para uma educação Histórica de qualidade*. Actas das IV Jornadas Internacionais de educação histórica. Braga: Universidade do Minho.
- Barca, I. (2004). *Progressão da compreensão dos alunos em História*. In. Barca, Isabel. (org). *Perspectivas em Educação Histórica*. Actas das primeiras Jornadas internacionais de Educação histórica.Universidade do Minho,p.13-29.
- Barca, I. (2007). *Investigação em Educação Histórica*. In. Schmidt, Maria Auxiliadora e Braga, Tânia. (orgs) *Perspectivas em Educação Histórica: Actas das VI Jornadas Internacionais de Educação Histórica*, Curitiba, UFTPR.
- Barton, K. (2004). *Qual a utilidade da História para as crianças? Contributos do ensino de história para a cidadania*. In Barca, Isabel (org) *Para uma educação histórica de qualidade*. Actas das IV Jornadas Internacionais de Educação Histórica. Minho: Centro de investigação em Educação.
- Bisquerra, R. (1989). *Métodos de investigación Educativa: Guia Prático*.Barcelona. Ed. CEAC.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.
- Cabrini, C. (2004) *O Ensino de História-Revisão Urgente*. São Paulo: Brasiliense.

Campanario, J. M. (2004). *Algunas posibilidades del artículo de investigación como recurso didáctico orientado a cuestionar ideas inadecuadas sobre la ciencia*. Enseñanza de las ciências.

Caputo, S. G. (2010). *Entrevistas*, 2ª ed, Petrópolis: vozes.

Cardoso E. M. S. & Flores M. A. (2009); *A Formação inicial de professores em angola: Problemas e desafios*. Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia. Braga: Universidade do Minho.

Cardoso, A. L. M. S. (2010). *Construção e Difusão Colaborativa do Conhecimento de Educação em um Ambiente Virtual de Aprendizagem: Tese de doutoramento*. Universidade da Baiha.

Carretero, M (1997). *Construtivismo e Educação*. Artes Médicas, Porto Alegre.

Carretero, M. (1991). *Construtivismo e aprendizagem*. Edições São Paulo.

Carroll, R.T. (2005). *Becoming a critical thinker: A guide for the new millennium*. New York: Pearson Learning Solutions.

Cazonato, O. J. (1999). *Tendências Actuais no ensino das ciências*. 3 Escola de Verão (Coletânea). São Paulo

Cellard, A. (2008). *Análise documental*. In: Poupart, J. et al. *A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos*. Petrópolis, Vozes.

Chaffee, J. (2009). *Thinking Critically*. Boston: Wadsworth.

Chaffee, J. (2011). *The philosopher's way: Thinking critically about profound*

ideas. New York: Prentice Hall.

Chevallard, Y. (1997), *La transposición didáctica: del saber sabio al saber a ser enseñado*. Buenos Aires: Aique.

Correa, S. M. B. B. (2003). *Probabilidade e Estatística*. Editora: Pucnimas. 2ª Edição, Belo Horizonte.

Costa, da F. (1992). *Sobre Inquérito Processo Penal*, 13ª ed., São Paulo.

Dewey, J. (1938). *Experience and Education*. New York: Collier.

Dias, (2001). *Metodologia das Ciências sociais*. São Paulo. Companhia Editora Nacional.

Driver, R. E Easley, J. (1978). *Pupils and paradigms: a review of literature related to concept development in adolescent science students. Studies in Science Education*, 5.

Duit, R. (1992). El rol del enfoque construtivista em la didactica de las ciencias naturales. In Curso Internacional de Postgrado. *“La Enseñanza de la Matemática y de las ciencias: alguns temas de reflexion”*. Santiago.

Ennis, R. (1985). *A logical basis for measuring critical thinking skills*. Educational Leadership.

Ennis, R. (1991). *Critical thinking: A streamlined conception*. Teaching Philosophy, 14, 5-24.

Ennis, R. & Millman, J. (1985). *Cornell Critical Thinking Test, Level X*. Pacific Grove, CA: Midwest Publications.

- Fabbrini J. M, (2000). *Questionário, Código de Processo Penal Interpretado*. Ed. Atlas, São Paulo.
- Fartura, S. (2007). *Aprendizagem baseada em problemas orientada para o pensamento crítico*. Dissertação de mestrado não publicada, Departamento de Didática e Tecnologia Educativa, Universidade de Aveiro,
- Fernandes, P. (2005). *Currículo de Formação de Professores do 1º Ciclo do Ensino Secundário: Reforma Curricular*. Luanda: INIDE
- Fisher, Alec and Scriven, Michael (1997). *Critical Thinking. Its Definition and Assessment*. Edgepress: CA, USA/Centre For Research In Critical Thinking: Norwich, UK.
- Fonseca, S. G. (2006). a) *Didática e prática de ensino de história: Experiências, reflexões e aprendizados*. 5 ed. Campinas, SP: Papyrus, (Coleção Magistério: Formação do Trabalho Pedagógico).
- Fonsecas,T. (2006). b) *História & Ensino de História*. Belo Horizonte: Editora Autêntica.
- Fontana M. J. & Fávero A. A. (2013); *Professor Reflexivo: Uma Integração Entre Teoria e Prática*. Uruguai: editora REI Vol. 8 – Nº 17.
- Forquin, J. C. (1993), *Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Trad. Guacira Lopes Louro. Porto Alegre: Artes Médicas.

Freire, P. (1970), *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz & Terra.

Freitas, M. L. V., Solé, G. S., Pereira, S. (2010). *Metodologia de História*. Luanda: Plural Editores.

Gaio, R., Carvalho, R. B., Simões, R. (2008). *Métodos e técnicas de pesquisa: a metodologia em questão*. In: GAIO, R. (org.). *Metodologia de pesquisa e produção de conhecimento*. Petrópolis, Vozes.

García, M. X. & Puig, M. J. (2010). *As Sete Competências Básicas para educar em Valores*. São Paulo: summus.

Germinari, G. (2001), *O uso metodológico de documentos em estado de arquivo familiar no ensino de história nas séries iniciais da escola fundamental*. 161f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba.

Guest, K. (2000). *Introducing Critical Thinking to 'Non-standard' Entry Students*. The Use of a Catalyst to Spark Debate. *Teaching in Higher Education*, 5 (3), 289-300.

Halpern, D. (1989). *Thought and knowledge: An introduction to critical thinking*. 2^a ed. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Helder, R. R. (2006). *Como fazer análise documental*. Porto, Universidade de Algarve.

Holly, M. (1995). *Investigando a vida profissional dos professores: diários*

biográficos. Em: Nóvoa, A. (org.). *Vida de professores*. Porto: Porto Editora, 79-110.

Howard B. (1994), *método de observação*, “*Problemas de inferência e prova na observação participante*”, in *Métodos de pesquisa em Ciências Sociais*. São Paulo.

Korthagen, F. (1993). Two Modes of Reflection. *Teaching and Teacher Education*.

Laburú, C. E.: Arruda, S. M. (2002). Reflexões críticas sobre as estratégias instrucionais construtivistas na educação científica. *Revista Brasileira de Ensino de Física*, São Paulo, v.24, n.4, p. 1-12.

Lee P. (2006). *Em direção a um conceito de literacia histórica*. In. Educar em Revista. Curitiba; EdUFPR,p.131-150.

Lee, P. (2001). *Compreensão da vida no passado*. In. BARCA, Isabel (org).Educação Histórica e museus , Actas das Segundas Jornadas Internacionais de Educação Histórica. Braga: Universidade do Minho.

Lei de Base no 31/01 de Dezembro do Sistema Educativo de Angola.

Libâneo, J. C.(1994). *Didática*. São Paulo: Cortez Editora.

Lipman, M. (1988). *Critical thinking-What can it be? Educational Leadership*, 1, 38-43.

Lipman, M. A (1994). *Filosofia na sala de aula*, São Paulo: Nova Alexandria.

Litle, S. (1993). Language and learning of Native American students. *Educational Leadership*.

Lopes, A. R. C. (1999), *Conhecimento escolar: ciência e cotidiano*. Rio de Janeiro: UERJ.

Marconi, M. A. & Lakatos, E. M. (2007). *Técnicas de pesquisa*. 6ª Edição, Editora Atlas, São Paulo.

Marconi, M. A. & Lakatos, E. M. (2010). *Amostra, Fundamentos de metodologia científica*, São Paulo: Atlas.

McMillan, D. W. (1996). *Sense of Community*, Psychology.

Medeiros, M. de F. G. (2008). *O ensino da história e o pensamento reflexivo-crítico da professora no 3ºano do Ensino Fundamental*. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Centro de Ciências Sociais Aplicadas. Programa de Pós- Graduação em Educação.

Mendes, M. C. M. (2011). *O perfil do professor do Séc. XXI. Desafios e Competências. As competencias profissionais dos professors titulares e professors na Região de Bastos*. Tese de Doutorado em Ciências da Educação – Universidad.

Ministério da Educação. (2005). *Plano Nacional de Capacitação de Professores do Ensino Primário*, Luanda: INIDE editora

Morettin, P. (2002). *População, Estatística básica*. 5ª Edição. São Paulo: Saraiva.

Mortimer, E. F. & Carvalho, A. M. P. (1996). Referenciais teóricos para análise do processo de ensino de Ciências. *Cadernos de Pesquisa*.

- Nóvoa, A. (1992). Formação de Professores e Formação Docente. In: A. Nóvoa (org). Os Professores e sua Formação. Lisboa: Nova Enciclopédia.
- Oliveira, S. R. (2006). *Educação Histórica e a sala de aula: o processo de aprendizagem em alunos das séries iniciais do ensino fundamental*. (tese de doutorado) Unicamp/Campinas.
- Oliveira, S. R. (2007), (org). *História na sala de aula – conceitos, práticas e propostas*. São Paulo: Contexto.
- Otto, C. (2011). *A educação histórica e geográfica: intersecções entre memória, patrimônio e identidade*. In: Souza, C. de.; Otto, C.; Farias, A. da C. (Orgs). *A escola contemporânea: uma necessária reinvenção*. Florianópolis: NUP/CED/UFSC.
- Paiva, M., Barbosa, I. & Fernandes, I. S. (2010). *Observação colaborativa, discurso supervisivo e reflexão escrita: três estudos de um caso de supervisão em estágio*. In Vieira, F., Moreira, M. A., Barbosa, I. Paiva, M. & Fernandes, I. S. (Ed.). *Caleidoscópio da Supervisão: Imagens da Formação e da Pedagogia*. Ramada: Edições Pedagogo, Lda., 2o ed.,
- Paul, R. (1993). *Critical Thinking-What Every Person Needs to Survive in a Rapidly Changing World* (3ªed). Santa Rosa, CA: Foundation for Critical Thinking.
- Paul, R.; Elder, L. (2008). *The Miniature Guide to Critical Thinking Concepts and Tools*. Dillon Beach: Foundation for Critical Thinking Press, 2008

Penin, S.T.S. (1994), *A aula: espaço de conhecimento, lugar de cultura*.
Campinas: Papirus.

Pereira, R. C. J. (1992). *Desenvolvendo o pensamento crítico nas questões do ensino e da prática da enfermagem*. Rev. Gaúcha. Porto Alegre, v.13, n.1, p. 24-27, jan.

Perrenoud, Ph. (2002). *A Prática Reflexiva no Ofício do Professor: Profissionalização e Razão Pedagógica*. Porto Alegre: Artmed Editora.

Pinsky, J.; Pinsky, C. B. (2003). (Org.). *História da Cidadania*. 4. ed. São Paulo: Contexto.

Pinsky, J.; Pinsky, C. B. (2004). *A formação do professor de História e o cotidiano da sala de aula*. In: Bittencourt, C. (Org.). *O saber histórico na sala de aula*. São Paulo: Contexto.

Pozo J. I. e Crespo, Á. G. (1998). *A solução de problemas nas ciências da natureza*. Em: Pozo, J.I. *A solução de problemas: aprender a resolver, resolver para aprender*. Porto Alegre: Artmed.

Proença, M.C. (1989). *Didáctica da História*. Lisboa: Universidade Aberta.

Quivy, R. & Campenhoudt, L. (2008). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.

Ramos, S. T. C. & Naranjo, E. S. (2014). *Metodologia da Investigação Científica*. Lobito: Escolar Editora.

Ravitch, D. R., and Finn, C. E. (1987). *What Do Our 17-Year-Olds Know? A*
412

Report on the First National Assessment in History and Literature. New York: Harper and Row.

Ribeiro, L. T. & Marques, M. S. (2001). *Ensino de História e geografia.* 2 ed. Fortaleza: Brasil tropical.

Roldão, M. C. (1987). *Gostar de História um desafio pedagógico.* Texto Editora.

Rüsen, J. (2001), *Razão histórica: teoria da história; os fundamentos da ciência histórica.* Brasília, DF: UNB.

Schmidt, M. A. (1998). *A formação do professor de história.* In: Bittencourt, C. (Org.). *O saber histórico na sala de aula.* São Paulo: Contexto.

Schmidt, M. A. (2004). (Org.). *História na Sala de Aula: Conceitos, Práticas e Propostas.* 2 Ed. São Paulo: Contexto.

Schmidt, M. A. & Cainelli, M. R. (2004). *Ensinar História.* São Paulo: Editora Scipione.

Schmidt, M. A. & Cainelli, M. R. (2009), *Ensinar História.* São Paulo: Editora Scipione.

Sordi, M. R. L. de; Bagnato, M. H. S. (1998). *Subsídios para uma formação profissional crítico-reflexiva na área de saúde: o desafio da virada do século.* Rev. latino-am. Enferm. Ribeirão Preto, v.6, n.2, p.83-88, abr.

Stake, R. E. (2007). *A arte da Investigação com estudos de caso.* Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Tashakkori, A. & Teddlie, C. (1998). *Mixed methodology: Combining qualitative*

and quantitative approaches: Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Tenreiro - Vieira, C. & Vieira, R. M. (2010). *Promover o pensamento crítico dos alunos: Propostas concretas para a sala de aula*. Porto: Porto Editora.

Vieira, F. (2010). *Formação reflexiva de professores e pedagogia para a autonomia: para a constituição de um quadro ético e conceptual da prática pedagógica*. In F. Vieira et. al. (Orgs.) *No Caleidoscópico da Supervisão: Imagens da Formação e da Pedagogia* (2a Ed.). Mangualde: Edições Pedago, pp. 15-45.

Vigotsky, L.S. (2002). *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.

Wafunga, A. A. L. (2012). *O portefólio como instrumento de reflexão e avaliação da prática pedagógica*. Edição do Autor.

WEBGRAFIA

Conceito de pensamento crítico - O que é, Definição e Significado <http://conceito.de/pensamento-critico#ixzz4X5L92kmU>

Foundation for Critical Thinking (2007). *Our concept and definition of critical thinking*. Consultado em Foundation for Critical Thinking: <http://www.criticalthinking.org/pages/our-concept-and-definition-of-critical-thinking/>

MORAN, José Manuel. Desafios da televisão e do vídeo à escola. Disponível em: <http://www.eca.usp.br/prof/moran/desafio.htm>. Acesso em: 03 de fevereiro, 2009.

ANEXOS

ANEXO – I : Questionário aplicado aos alunos



UNIVERSIDADE DE GRANADA

FACULDADE DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

DEPARTAMENTO DE DIDÁTICA E ORGANIZAÇÃO ESCOLAR

QUESTIONÁRIO

▪ **Caro aluno!**

O presente Questionário destina-se a recolher informações para um trabalho de Doutoramento relacionado com o contributo do ensino da História na formação do pensamento crítico e reflexivo nos estudantes do curso de História do Instituto Superior de Ciências da Educação de Benguela.

Assim, gostávamos de solicitar a sua colaboração, na resposta a cada uma das questões apresentadas abaixo, de forma honesta, tentando não deixar nenhuma questão em branco, marcando um **(X)** no quadrado que achar mais conveniente, de acordo com a sua opinião.

Salientamos também que as informações aqui prestadas serão usadas exclusivamente para esta investigação, pelo que, asseguramos desde já o seu anonimato, **pelo que**, solicitamos que não escreva o seu nome em nenhum ponto do Questionário.

Muito obrigado pela sua atenção

A- DIMENSÃO DE IDENTIFICAÇÃO PESSOAL E PROFISSIONAL

1. Género:

<input type="checkbox"/>	Masculino
<input type="checkbox"/>	Feminino

2. Idade:

<input type="checkbox"/>	Menos de 20 anos
<input type="checkbox"/>	De 20 a 25 anos
<input type="checkbox"/>	De 26 a 31 anos
<input type="checkbox"/>	De 32 a 37 anos
<input type="checkbox"/>	De 38 a 45 anos
<input type="checkbox"/>	Mais de 45 anos

3. Situação laboral:

<input type="checkbox"/>	Empregado
<input type="checkbox"/>	Desempregado
<input type="checkbox"/>	Trabalhador por conta própria
<input type="checkbox"/>	Outra. Qual?: _____

3.1. Sector de Trabalho (para quem se encontra empregado):

<input type="checkbox"/>	Funcionário público
<input type="checkbox"/>	Educação
<input type="checkbox"/>	Saúde
<input type="checkbox"/>	Mercado informal
<input type="checkbox"/>	Outro. Qual?: _____

B- PENSAMENTO CRÍTICO DOS ALUNOS

Manifeste o seu grau de concordância em relação a cada uma das afirmações apresentadas abaixo, marcando com X, tendo em conta a seguinte escala: **1. Discordo completamente; 2. Discordo; 3. Concordo; 4. Concordo completamente**

B. PENSAMENTO CRÍTICO DOS ALUNOS				
Afirmações	1	2	3	4
1. Considero-me uma pessoa de convicções fortes	1	2	3	4
2. Dificilmente modifico a minha maneira de pensar	1	2	3	4
3. Tenho opiniões bem formadas em relação a maioria dos assuntos abordados na disciplina de História	1	2	3	4
4. Aceito com facilidade a informação veiculada nas aulas, pelo professor	1	2	3	4
5. Procuo analisar as fontes das informações veiculadas nas aulas	1	2	3	4
6. Nunca duvido da informação apresentada pelos professores	1	2	3	4
7. Procuo relacionar os conhecimentos abordados nas aulas com a realidade contextual em que vivo	1	2	3	4
8. Procuo sempre saber as causas que estão na base dos fenómenos estudados na sala de aulas, analisando os seus argumentos	1	2	3	4
9. Considero-me uma pessoa informada em relação aos acontecimentos locais e globais	1	2	3	4
10. Antes de formar uma opinião sobre determinado assunto, procuro sempre analisar vários pontos de vista sobre o assunto	1	2	3	4
11. Considero que pode existir mais de um ponto de vista em relação ao mesmo assunto	1	2	3	4
12. Considero-me aberto a novas ideias, teorias, concepções e inovações	1	2	3	4

C- ATITUDES E PRÁTICAS PARA O DESENVOLVIMENTO DO PENSAMENTO CRÍTICO E REFLEXIVO NOS ALUNOS

Marque um X, tendo em conta a seguinte escala: **1. Discordo completamente; 2. Discordo; 3. Concordo; 4. Concordo completamente;**

C.1- PRÁTICAS DOS PROFESSORES NAS AULAS DE HISTÓRIA				
Afirmações	1	2	3	4
13. O professor dá muita importância à transmissão de conhecimentos	1	2	3	4
14. O professor leva-nos a analisar e reflectir sobre os fenómenos históricos estudados na sala de aulas	1	2	3	4
15. O professor leva-nos a relacionar os conhecimentos históricos estudados com situações e problemas da actualidade	1	2	3	4

16. O professor leva-nos a conhecer os factos e datas históricos, tal como se apresentam no manual	1	2	3	4
17. Os professores promovem muitas visitas de estudo a locais e sítios históricos	1	2	3	4
18. O professor valoriza as vivências e opiniões dos alunos sobre os temas abordados nas aulas	1	2	3	4
19. O professor exige que os alunos memorizem as datas e factos históricos ensinados na sala de aulas	1	2	3	4
20. O professor procura promover debates, sobre os vários temas abordados nas aulas, relacionando-os com a realidade actual	1	2	3	4
21. Os professores realizam seminários especializados para abordagens de temáticas relacionadas com as disciplinas e ou com o curso				

22. Até que ponto considera que as metodologias e práticas dos professores têm sido adequadas para o desenvolvimento do seu pensamento crítico e reflexivo.

- Nada adequadas
- Pouco adequadas
- Um pouco adequadas
- Adequadas
- Muito adequadas

Com que frequência têm sido realizadas, nas aulas de História, cada uma das actividades apresentadas na tabela abaixo: **Marque com X**, utilizando a seguinte escala: **1. Nunca; 2. Algumas vezes; 3. Quase sempre; 4. Sempre**

C.2- CAPACIDADES PARA O DESENVOLVIMENTO DO PENSAMENTO CRÍTICO E REFLEXIVO DOS ALUNOS DESENVOLVIDAS NAS AULAS				
Capacidades	1	2	3	4
23. Descrever diferentes pontos de vista de um determinado fenómeno histórico	1	2	3	4
24. Explicar um conceito por palavras próprias	1	2	3	4
25. Identificar relações entre diferentes acontecimentos e factos históricos	1	2	3	4
26. Avaliar a credibilidade de afirmações	1	2	3	4

27. Colocar questões para clarificar uma situação	1	2	3	4
28. Tirar conclusões a partir dos dados disponíveis sobre determinado fenómeno histórico	1	2	3	4
29. Fundamentar as conclusões tiradas	1	2	3	4
30. Levantar hipóteses	1	2	3	4
31. Apresentar aos outros um raciocínio	1	2	3	4
32. Justificar aos outros um raciocínio	1	2	3	4
33. Sensibilidade em aceitar as opiniões dos outros	1	2	3	4
34. Facilidade na comunicação	1	2	3	4
35. Capacidade de análise de situações	1	2	3	4
36. Espírito de observação	1	2	3	4
37. Imaginação e criatividade	1	2	3	4

D. ESTRATÉGIAS DE ENSINO PARA PROMOVER O DESENVOLVIMENTO DO PENSAMENTO CRÍTICO NOS ALUNOS

Enumere, por ordem de preferência (em que 1 seja a mais eficaz e 6 a menos eficaz), as estratégias de ensino que considera mais eficazes para o desenvolvimento do pensamento crítico e reflexivo dos alunos.

TIPO DE METODOLOGIA	CLASSIFICAÇÃO
38. Métodos expositivos	
39. Ensino por problemas	
40. Abordagem construtivista	
41. Visitas de estudo	
42. Debates/ Discussões	
43. Simulações/Dramatizações	

MUITO OBRIGADO PELA SUA COLABORAÇÃO

ANEXO – II : Questionário aplicado aos professores



UNIVERSIDADE DE GRANADA
FACULDADE DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE DIDÁTICA E ORGANIZAÇÃO ESCOLAR

QUESTIONÁRIO

■ **Caro professor!**

O presente Questionário destina-se a recolher informações para um trabalho de Doutoramento relacionado com o contributo do ensino da História na formação do pensamento crítico e reflexivo dos estudantes do curso de Licenciatura em Ensino da História do Instituto Superior de Ciências da Educação de Benguela, da Universidade Katiavala Buila.

Assim, gostávamos de solicitar a sua colaboração, na resposta a cada uma das questões apresentada abaixo, de forma honesta, tentando não deixar nenhuma questão em branco, marcando um **(X)** no quadrado que achar mais conveniente, de acordo com a sua opinião.

Salientamos também que as informações aqui prestadas serão usadas exclusivamente para esta investigação, pelo que, asseguramos desde já o seu anonimato e solicitamos que não escreva o seu nome em nenhum ponto do Questionário.

Muito obrigado pela sua atenção

A- DIMENSÃO DE IDENTIFICAÇÃO PESSOAL E PROFISSIONAL

1. Género:

<input type="checkbox"/>	Masculino
<input type="checkbox"/>	Feminino

2. Idade:

<input type="checkbox"/>	Menos de 30 anos
<input type="checkbox"/>	De 31 a 35 anos
<input type="checkbox"/>	De 36 a 40 anos
<input type="checkbox"/>	De 41 a 45 anos
<input type="checkbox"/>	Mais de 45 anos

3. Formação Académica:

<input type="checkbox"/>	Licenciado
<input type="checkbox"/>	Mestrado
<input type="checkbox"/>	Doutorado

4. Tempo de serviço:

<input type="checkbox"/>	Menos de 5 anos
<input type="checkbox"/>	5 a 10 anos
<input type="checkbox"/>	11 a 15 anos
<input type="checkbox"/>	16 a 20 anos
<input type="checkbox"/>	Mais de 20 anos

5. Tempo a leccionar História:

<input type="checkbox"/>	Menos de 5 anos
<input type="checkbox"/>	5 a 10 anos
<input type="checkbox"/>	11 a 15 anos
<input type="checkbox"/>	16 a 20 anos
<input type="checkbox"/>	Mais de 20 anos

6. Até que ponto, considera importante o desenvolvimento do pensamento crítico e reflexivo dos alunos?

<input type="checkbox"/>	Nada importante
<input type="checkbox"/>	Pouco importante
<input type="checkbox"/>	Tem alguma importância
<input type="checkbox"/>	Importante
<input type="checkbox"/>	Muito importante

B- NÍVEL DE PENSAMENTO CRÍTICO DOS ALUNOS

Marque um X, tendo em conta a seguinte escala: **1. Discordo completamente; 2. Discordo; 3. Concordo; 4. Concordo completamente**

B. PENSAMENTO CRÍTICO DOS ALUNOS				
1. Participam activamente nos debates sobre os fenómenos históricos abordados	1	2	3	4
2. Demonstram capacidade de relacionar os fenómenos históricos estudados com a realidade contextual em que estão inseridos	1	2	3	4
3. Demonstram compreensão dos fenómenos sociais da actualidade	1	2	3	4
4. Demonstram interesse em debater as problemáticas actuais, relacionando-as com factos históricos	1	2	3	4
5. Procuram utilizar os conhecimentos históricos para compreender a realidade actual e perspectivar o futuro	1	2	3	4
6. Se envolvem activamente em actividades que visam a promoção do pensamento crítico e reflexivo	1	2	3	4
7. Demonstram uma atitude de questionamento em relação aos temas abordados nas aulas	1	2	3	4
8. Aceitam os conteúdos apresentados na sala, sem questionar	1	2	3	4
9. Apresentam os seus pontos de vista em relação às temáticas abordadas, de forma clara e precisa	1	2	3	4
10. Conseguem expor as suas ideias, por meio de exemplos	1	2	3	4
11. Demonstram respeito por opiniões e ideias contrárias às suas	1	2	3	4
12. Apresentam soluções alternativas para as situações que são colocadas durante as aulas	1	2	3	4

13. Em suma, considero o nível de pensamento crítico dos meus alunos, (Marque com X no quadrado correspondente):

Mau
 Regular
 Bom
 Muito Bom
 Excelente

C. ATITUDES E PRÁTICAS PARA O DESENVOLVIMENTO DO PENSAMENTO CRÍTICO E REFLEXIVO NOS ALUNOS

Marque um X, tendo em conta a seguinte escala: **1. Discordo completamente; 2. Discordo; 3. Concordo; 4. Concordo completamente**

C.1- PRÁTICAS DOS PROFESSORES				
Afirmações	1	2	3	4
14. Procuo fomentar o trabalho autónomo, responsável e cooperativo, nos meus alunos;	1	2	3	4
15. Procuo levar os meus alunos a analisar e reflectir sobre os fenómenos históricos estudados na sala de aulas;	1	2	3	4
16. Procuo levar os meus alunos a relacionar os conhecimentos históricos estudados com situações e problemas da actualidade;	1	2	3	4
17. Procuo fazer com que os meus alunos conheçam os factos e datas históricos, tal como se apresentam no manual;	1	2	3	4
18. Procuo promover visitas de estudo a locais e sítios históricos;	1	2	3	4
19. Procuo valorizar as vivências e opiniões dos meus alunos sobre os temas abordados nas aulas;	1	2	3	4
20. Desenvolvo uma avaliação das aprendizagens que valoriza o pensamento crítico e reflexivo dos alunos;	1	2	3	4
21. Exijo que os meus alunos memorizem as datas e factos históricos ensinados na sala de aulas;	1	2	3	4
22. Procuo promover debates sobre os vários temas abordados nas aulas, relacionando-os com a realidade actual;	1	2	3	4
23. Procuo realizar seminários especializados para abordagem de temáticas relacionadas com as disciplinas do curso;	1	2	3	4

Marque um X, manifestando o grau de importância que atribui a cada uma das capacidades abaixo, para o desenvolvimento do pensamento crítico e reflexivo dos alunos. A escala a utilizar é a seguinte: **1. Nada importante; 2. Pouco importante; 3. Importante; 4. Muito importante**

D - IMPORTÂNCIA ATRIBUÍDA A DIFERENTES CAPACIDADES PARA O DESENVOLVIMENTO DO PENSAMENTO CRÍTICO E REFLEXIVO DOS ALUNOS				
24. Descrever diferentes pontos de vista	1	2	3	4
25. Explicar um conceito por palavras próprias	1	2	3	4
26. Identificar relações entre diferentes acontecimentos e factos históricos	1	2	3	4
27. Avaliar a credibilidade de afirmações	1	2	3	4
28. Colocar questões para clarificar uma situação	1	2	3	4
29. Tirar conclusões	1	2	3	4
30. Fundamentar conclusões	1	2	3	4
31. Levantar hipóteses	1	2	3	4
32. Apresentar aos outros um raciocínio	1	2	3	4
33. Justificar aos outros um raciocínio	1	2	3	4
34. Sensibilidade em aceitar as opiniões dos outros	1	2	3	4
35. Facilidade na comunicação	1	2	3	4
36. Capacidade de análise de situações	1	2	3	4
37. Espírito de observação	1	2	3	4
38. Imaginação e criatividade	1	2	3	4

E. ESTRATÉGIAS DE ENSINO PARA PROMOVER O DESENVOLVIMENTO DO PENSAMENTO CRÍTICO NOS ALUNOS

Enumere, por ordem de preferência (em que 1 seja a mais eficaz e 6 a menos eficaz), as estratégias de ensino que considera mais eficazes para o desenvolvimento do pensamento crítico e reflexivo dos alunos.

Tipo de metodologia	Classificação
Métodos expositivos	
Ensino por problemas	
Abordagem construtivista	
Visitas de estudo	
Debates	
Simulações/Dramatizações	

MUITO OBRIGADO PELA SUA COLABORAÇÃO

ANEXO III: Modelo da Ficha das Aulas Observadas

Modelo de Ficha de Observação de Aulas

PROFESSOR*: _____

DATA: ___/___/_____

ASPECTOS A OBSERVAR	SIM	NÃO
RELAÇÕES INTERPESSOAIS		
1. O professor demonstra uma boa relação com os seus alunos		
2. O professor apresenta-se motivado e motiva seus alunos		
ATITUDES E PRÁTICAS DOS PROFESSORES		
4. O professor utiliza essencialmente o método expositivo, estando os alunos numa posição passiva		
5. O professor utiliza o diálogo para a construção do conhecimento, recorrendo à participação activa dos alunos		
6. O professor dá tempo para que os alunos possam intervir na aula, apresentando as suas ideias e opiniões em relação ao tema da aula		
7. O professor procura levar os alunos a analisar e refletir sobre os fenómenos históricos estudados na sala de aulas		
8. O professor valoriza as vivências e conhecimentos prévios dos alunos sobre o tema da aula		
9. O professor integra as ideias e conhecimentos dos alunos na aula		
10. O professor dá exemplos ligados ao quotidiano do aluno		
11. O professor apresenta os conteúdos como se fossem verdades acabadas		
12. O professor exige que os estudantes memorizem os factos e as datas históricas		
13. O professor relaciona os acontecimentos históricos do passado com os		

actuais		
14. O professor faz o uso de recursos didácticos específicos do ensino de História		
15. O professor incentiva e orienta os alunos para a pesquisa e confrontação dos assuntos abordados nas aulas		
16. O professor torna possível a utilização dos meios de ensino por cada um dos alunos da turma (manipulação directa, visibilidade, legibilidade)		
17. O professor faz uso de meios informáticos na aula		
18. O professor elabora questões de avaliação que visam o desenvolvimento do pensamento crítico e reflexivo dos alunos		
19. O professor comunica e analisa com os alunos os resultados da avaliação		
20. O professor orienta a realização de actividades individuais ou em grupo, pelos alunos		
21 . O professor demonstra interesse em participar em actividades grupais		

(*)- Não escrever o nome do professor, rotular os professores com letras do alfabeto.

N/O – Não se observa

ANEXO - IV Cartas de Solicitação

**Ao
Magnífico Senhor Reitor da
Universidade Katiavala Buila**

BENGUELA

Âurea Augusto Luís Wafunga, professora do Instituto Superior de Ciências da Educação de Benguela da Universidade Katiavala Buila, com a categoria de Assistente, vinculada ao Departamento de Ciências Sociais, matriculada no curso de Doutoramento em Ciências da Educação na Universidade de Granada, de Espanha (2013 à 2017).

Estando em fase de recolha de dados (aplicação de questionários, e observação de aulas) para dar cumprimento a mais uma etapa da sua formação.

Vem através da presente, solicitar ao Magnífico Reitor, autorização para efeito.

Ciente de que minha solicitação, merecerá da Vossa parte a devida atenção.

Cordiais saudações

Benguela, 03 de Fevereiro de 2017

À
Exma. Senhora Decana do
Instituto Superior de Ciências
da Educação de Benguela

BENGUELA

Âurea Augusto Luís Wafunga, professora do Instituto Superior de Ciências da Educação de Benguela da Universidade Katyavala Buila, com a categoria de Assistente, vinculada ao Departamento de Ciências Sociais, matriculada no curso de Doutoramento em Ciências da Educação na Universidade de Granada, de Espanha (2013 à 2017).

Estando em fase de recolha de dados (aplicação de questionários, entrevistas e observação de aulas) para dar cumprimento a mais uma etapa da sua formação.

Vem através da presente, solicitar à Excelentíssima Senhora Decana, autorização para efeito.

Ciente de que minha solicitação, merecerá da Vossa parte a devida atenção.

Cordiais saudações

Benguela, 03 de Fevereiro de 2017

