

9

série actas



actas das 2.^{as} jornadas internacionais de educação histórica

Educação Histórica e Museus

organizadora

Isabel Barca

Segundas Jornadas Internacionais de Educação Histórica

instituto de educação e psicologia actas centro de investigação em educação



universidade do minho

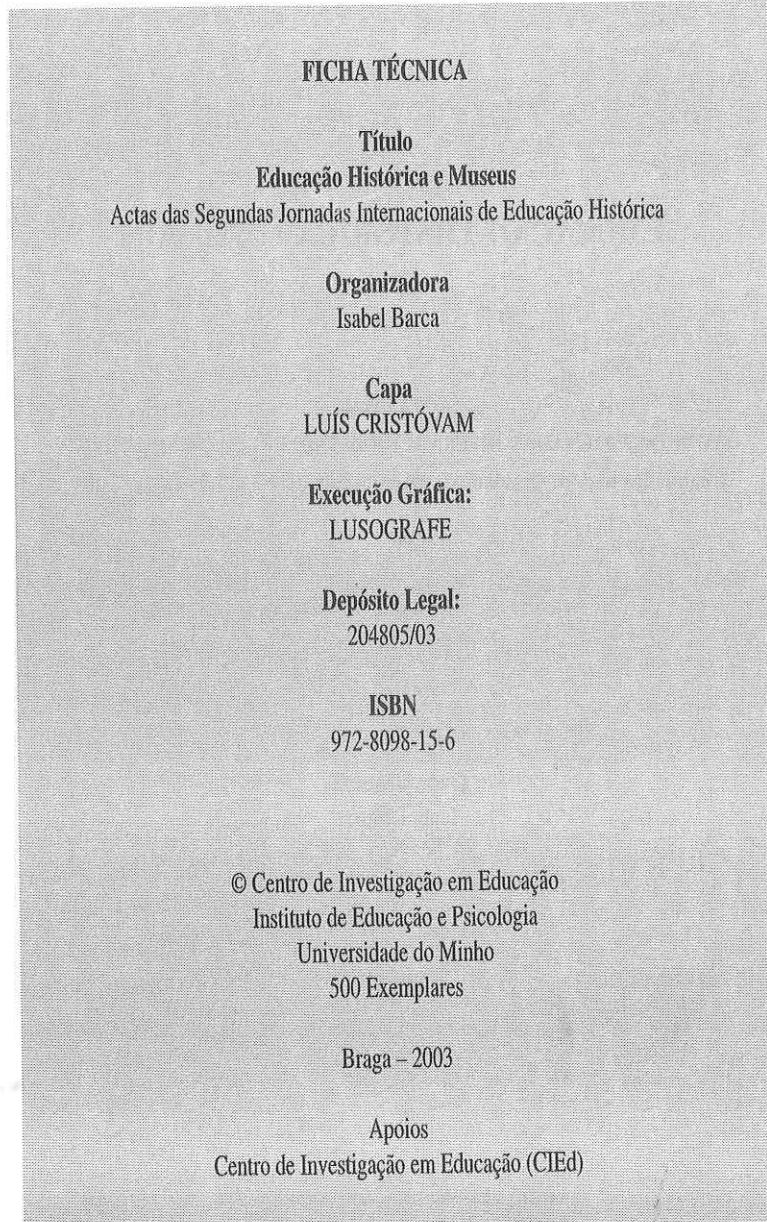
EDUCAÇÃO HISTÓRICA E MUSEUS

ACTAS DAS

SEGUNDAS JORNADAS INTERNACIONAIS DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA
(realizadas na Universidade do Minho, nos dias 7 e 8 de Junho 2001)

ORGANIZADORA
Isabel Barca

CENTRO DE INVESTIGAÇÃO EM EDUCAÇÃO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO E PSICOLOGIA
UNIVERSIDADE DO MINHO
2003



ÍNDICE

Introdução

Isabel Barca

5

1. Investigação em cognição

- Concepções de História e Ensino da História

OLGA MAGALHÃES

Universidade de Évora/CIDEHUS

9

- X • “Nós fabricamos carros e eles tinham que andar a pé”: Compreensão da vida no passado.
(‘We’re making cars, and they just had to walk’: understanding people in the past)

PETER LEE

Universidade de Londres

Tradução de Júlia Castro e Marília Gago

19

- este*
• Conceito de Evidência Histórica: exigências curriculares e concepções dos alunos

(The Concept of Historical Evidence: Curriculum demands and children’s understandings)

ROSALYN ASHBY

Universidade de Londres

Tradução de Ana Catarina Simão

37

- Exploração do pensamento histórico dos jovens em ambiente de museu
(Children’s historical thinking within a museum environment)

IRENE NAKOU

Universidade de Atenas

Tradução de Flávio Ribeiro

59

2. O Museu na Educação Histórica

- Escola e Museu – virtudes e debilidades de uma longa parceria...
ISABEL SILVA
Museu Regional de Arqueologia D. Diogo de Sousa 85
- Museus e escolas em parceria – a experiência do projecto e-Epoca
MARIA JOSÉ MARTINS
Instituto de Inovação Educacional 95
- Museus e Identidades
ISABEL BARCA
Universidade do Minho 97
- El Servicio Educativo del Museo de Historia de Cataluña
MARGARITA LLEVADOT
Museu de História da Catalunha 105

INTRODUÇÃO

Falar actualmente de Educação Histórica representa partilhar de uma visão de Ensino da História que integra a preocupação em conhecer os diversos sentidos que crianças, jovens e adultos vão construindo sobre a História. A investigação nesta área de cognição tem sugerido que é a partir do presente de cada um que o conhecimento sobre o passado se corporiza. E o presente é feito de múltiplas faces - múltiplas experiências dentro e fora da escola.

Para investigar a cognição histórica é necessário levar também em conta uma reflexão sobre a natureza do conhecimento histórico. De outro modo, como poderiam analisar-se de forma elaborada as ideias históricas, sem um aprofundamento teórico de tais conceitos?

Sob este enfoque, esta obra apresenta um conjunto de estudos que analisam as ideias históricas de professores e alunos a partir de um enquadramento fertilizado pela reflexão epistemológica. Procura-se assim a exploração sistemática das ideias tácitas dos sujeitos que ensinam e aprendem História. O artigo de Olga Magalhães propõe-nos uma reflexão sobre as ideias de professores portugueses acerca da História e do seu ensino, problematizando as suas conceções nestes dois campos. Os artigos de Peter Lee e Ros Ashby discutem as ideias tácitas de alunos ingleses em relação a conceitos complexos, mas centrais para a compreensão histórica, respectivamente a empatia e a evidência. Irene Nakou retoma o levantamento de ideias de alunos sobre a evidência, mas fornecida por objectos de museu, e no contexto da população escolar grega.

A investigação sobre cognição histórica, preocupando-se com a conceptualização de ‘segunda ordem’, isto é, de carácter epistemológico, não esquece a compreensão da informação histórica a nível substantivo - é esta que alimenta aquela. E se é um princípio da cognição que as ideias históricas se desenvolvem com as diversas experiências dentro e fora da escola, o Museu surge como um dos lugares extra-escola que pode induzir favoravelmente a

aprendizagem. Sendo um espaço atraente e estimulante, que convida ao exercício da imaginação histórica, deve por isso ser objecto de atenção por parte dos formadores. Um grupo de especialistas ligados a projectos de Educação e Museus apresentam aqui as suas reflexões: Isabel Silva, directora do Museu D. Diogo de Sousa que desenvolve uma laboriosa e cuidada actividade de recuperação de peças arqueológicas; Maria José Martins, coordenadora do Projecto E-Epoca, do Instituto de Inovação Educacional, e Isabel Barca, consultora desse mesmo Projecto que congregou interessantes experiências de parceria entre museus e escolas; Margarita Llevadot, directora do Museu de História da Catalunha que mantém uma intensa e diversificada acção educativa, através de projectos que cativam crianças e jovens de várias faixas etárias.

Esta obra constitui a segunda publicação de Actas das Jornadas Internacionais de Educação Histórica, um evento que só tem sido possível concretizar graças à participação dos alunos de pós-graduação em Supervisão Pedagógica em Ensino de História. Estas II Jornadas contaram com a colaboração dos seguintes alunos dos cursos de Mestrado e de Especialização na referida especialidade:

Ana Paula Teixeira
Clarisso Ferreira
Fernanda Campos
Isabel Martins
Jorge Fertuzinhos
Laura Garrido
Laurentina Santos
Márcia Monsanto
Paula Dias
Regina Parente
Rogério Correia
Tânia Ribeiro

As doutorandas de Metodologia do Ensino de História e Ciências Sociais, Ana Catarina Simão, Júlia Castro e Marília Gago, bem como o Mestre Flávio Ribeiro assumiram a tarefa fundamental de traduzir para Português os textos de investigação, que nas Jornadas foram apresentados em Inglês. Foi um contributo inestimável para a disseminação da pesquisa desta área, entre os professores portugueses.

Isabel Barca

1. INVESTIGAÇÃO EM COGNIÇÃO

CONCEPÇÕES DE HISTÓRIA E ENSINO DA HISTÓRIA

OLGA MAGALHÃES

Universidade de Évora/CIDEHUS

O ponto de partida para a realização deste trabalho assentou no pressuposto de que a didáctica de uma disciplina, enquanto corpo estruturado de conhecimentos, deve assumir-se como um espaço privilegiado de encontro e partilha de saberes que reflecta tanto os progressos registados na produção de conhecimento no âmbito disciplinar específico, como as alterações no domínio das práticas educativas e de outros paradigmas de ramos do saber que contribuem para a Educação.

A via escolhida para este trabalho teria assim, forçosamente, de espelear uma concepção de didáctica que se preocupa com a criação de espaços de reflexão partilhada entre a História e o seu ensino, que pretende ser mais do que um conjunto de práticas transformadas em rotinas e que recusa ser apenas um “suplemento pedagógico útil” (Moniot, 1993). Aliás, uma tal concepção reflecte, ela própria, um percurso pessoal de quem, como nós, se interroga e inquieta sobre os problemas do ensino da História porque entende o conhecimento histórico como uma ferramenta imprescindível para ler o mundo.

Para a consecução deste trabalho procurou-se assim criar um instrumento de recolha de informação que permitisse tentar compreender a dinâmica das interacções entre estudar e ensinar História, que permitisse obter um retrato das concepções de História e de ensino da História daqueles que no quotidiano da escola ensinam a disciplina. Mas, para conseguir criar um tal instrumento, tornou-se necessário reflectir aprofundadamente quer sobre a natureza do conhecimento histórico quer sobre o seu ensino.

O trabalho pode basicamente dividir-se em duas grandes partes. A primeira parte, genericamente de enquadramento teórico, subdivide-se num capítulo de reflexão sobre alguns dos percursos da História e num outro em torno do ensino da História. A segunda parte do trabalho apresenta os passos para a construção de um questionário, os da sua aplicação e resultados obtidos.

Relativamente à reflexão sobre o conhecimento histórico, e não esquecendo os contributos para a História (enquanto conhecimento do passado) dados por muitos autores, pelo menos desde a Antiguidade Clássica, considerou-se, de acordo com a generalidade da literatura, que foi no século XIX que a disciplina se autonomizou enquanto conhecimento específico e se afirmou enquanto disciplina universitária.

Para tanto terá contribuído a reorganização da Universidade na Alemanha, impulsionada por Wilhelm von Humboldt, no quadro da qual a História se institucionalizou como disciplina científica, a quem cabia relatar o passado “tal como tinha acontecido” e procurar incessantemente uma objectividade assente na pesquisa documental e na crítica das fontes (escritas).

Particularmente importante, neste contexto, terá sido a figura de Leopold von Ranke, cujo contributo foi muitas vezes menorizado à luz de supostos ‘pergaminhos’ anti-positivistas, mas que permitiu a progressiva construção de um modelo de História ‘científica’ e rigorosa porque assente em trabalho empírico.

Também Auguste Comte, ao defender, numa outra linha de pensamento, a possibilidade de a História estar, como outros fenómenos, sujeita a leis, contribuiu para a difusão da ideia de História ciência e para um incremento significativo da produção historiográfica.

Ambos apostaram na defesa de uma História empírica, mas com objectivos distintos: Ranke pretendia a fidelidade ao documento e a descrição minuciosa; Comte queria deduzir leis gerais a partir dos factos provados por documentos.

Nesta procura de compreensão dos processos de desenvolvimento da disciplina, considerou-se igualmente que Karl Marx concorreu para a dinamização dos estudos históricos, nomeadamente ao propor os fundamentos do materialismo histórico como instrumentos de análise e de escrita da História.

Por seu turno, o desenvolvimento da sociologia no final do século XIX, especialmente com Max Weber e o seu conceito de *ideais-tipo*, contribuiu para integrar, nos instrumentos de análise histórica, metodologias da investigação sociológica e, dessa forma, renovar os próprios métodos de pesquisa histórica, aproximando História e Sociologia. De alguma forma, terá sido este contributo que terá lançado as bases para a definição de uma história – ciência social que, como tal, iria conhecer o seu apogeu graças aos historiadores agrupados em torno da revista *Annales*.

A Marc Bloch e a Lucien Febvre, fundadores da revista *Annales*, coube procurar responder ao repto lançado aos historiadores, no início do século XX, por François Simiand, para que abandonassem os seus três ídolos: o indivíduo, o político e o cronológico. A progressiva substituição destes três ‘ídolos’ permitiu que os estudos históricos se fossem desenvolvendo numa perspectiva de uma História global, que procurou encontrar no ‘tempo longo’ as estruturas e as conjunturas explicativas e construir um discurso sobre o passado despojado de indivíduos e personagens.

No entanto, a progressiva aproximação às outras ciências sociais determinou um quase esbatimento de fronteiras entre a História, enquanto saber específico, e as restantes ciências sociais, cruzando-se metodologias e temas de investigação.

Ao crescer desmesuradamente e ao alargar, para confins até então nunca imaginados, o campo do conhecimento histórico, lançaram-se também as sementes da discordia quanto ao futuro da disciplina, que alguns viam ameaçada por sucessivas ‘crises’ e ataques.

Como tal foram, e continuam frequentemente a ser, entendidos os desafios daqueles que, do exterior da disciplina, como Karl Popper, desmitificaram o carácter acumulável do conhecimento, propondo como alternativa o conceito de provisoredade das teorias, que não são mais do que hipótese explicativas, válidas enquanto não refutadas. Para Popper, a explicação histórica, não podendo ser refutada, será ainda mais provisória do que a das ciências naturais.

Também problemáticos foram os desafios daqueles que, entre a História e a Filosofia, procuraram, como Michel Foucault, encontrar novos olhares sobre o passado, do ponto de vista do Outro e daqueles que, dentro da comunidade de historiadores, como Paul Veyne, contestavam a científicidade da disciplina, afirmando que ela “não se reduz ao campo de aplicação das ciências, nascidas ou por nascer, mas também

não é residual em relação a essas ciências" (Veyne, 1977, p. 81), pertence ao campo ideográfico e pode ser considerada uma 'narração verdadeira'.

Numa perspectiva mais relativista, importa não esquecer o repto lançado por Hayden White ao considerar que a História é um conjunto de 'ficções verbais', contribuindo eventualmente dessa forma para relançar o debate em torno das virtudes e malefícios da narrativa.

Outros ainda, afirmaram a especificidade do conhecimento histórico, baseado no modelo de explicação racional, como William Dray, legitimando a multiplicidade de pontos de vista. Em síntese, este foi o quadro em que procurou reflectir sobre o conhecimento histórico (Quadro 1).

Quadro 1 – O que é a História?

1. A afirmação do conhecimento histórico
 - Leopold von Ranke e August Comte
 - Karl Marx e o materialismo dialéctico
 - Max Weber e a sociologia
2. A escola dos Annales
 - A História na charneira das Ciências Sociais
 - A dialéctica do espaço-tempo
 - Multiplicidade de abordagens e objectos
 - A viragem crítica
3. Outros caminhos da História
 - Karl Popper e o carácter provisório do conhecimento
 - Michel Foucault: descontinuidade e descentração
 - Hayden White e a história como texto literário
 - William Dray e a consideração da perspectiva
 - Pontes para o futuro

Já no que refere ao ensino da História, e para permitir uma melhor compreensão do tema, realizou-se uma panorâmica do desenvolvimento da História enquanto disciplina curricular e equacionaram-se os desafios com que está confrontada e que passam pela necessidade de ser capaz de ultrapassar os obstáculos decorrentes da sua própria natureza, enquanto conhecimento.

Elemento determinante para a compreensão desses desafios é seguramente a constatação de que a didáctica da História terá de assumir um papel de

charneira entre aquilo que é o discurso historiográfico e aquilo que são os contributos de outras ciências humanas e sociais para o entendimento dos processos de ensino e de aprendizagem, como a literatura da especialidade tem vindo a defender. Ou seja, não caberá à didáctica da História assumir um papel de mero laboratório de métodos e técnicas universalmente aplicáveis, mas antes centrar-se na especificidade do conhecimento histórico para procurar encontrar soluções adequadas para as necessárias transposições didácticas.

Deste ponto de vista, assume grande relevância a investigação que tem sido feita, nas últimas décadas, sobre o pensamento de alunos e professores, no âmbito específico da História. Por esta razão se inventariaram, tão detalhadamente quanto possível, os estudos realizados, no Reino Unido, em alguns outros países da Europa, nomeadamente em Portugal, e nos Estados Unidos, sobre esta temática. Do quadro traçado, importa sublinhar a pertinência dos estudos que permitem compreender como é que os alunos aprendem História, que estratégias de aprendizagem desenvolvem, como é que o recurso à utilização de metodologias adequadas permite desenvolver e melhorar essas aprendizagens. Igualmente importante é o conhecimento das concepções dos professores sobre a natureza da sua disciplina e sobre o seu ensino, já que a investigação tem contribuído para tornar patentes as relações entre essas concepções e as práticas docentes (Quadro 2).

Quadro 2 – O que é o Ensino da História?

1. Uma breve história do ensino da História
 - Os primórdios
 - A ditadura militar e o estado novo
 - Do 25 de Abril de 1974 à actualidade
2. Novos/velhos desafios
3. O ensino da História e os seus protagonistas
 - Contributos da Psicologia
 - Investigações sobre estudantes
 - Investigações sobre professores

A partir dos aspectos aqui brevemente enunciados, foi possível construir um questionário sobre a História e o Ensino da História, destinado a ser aplicado a professores de História. O estudo empírico foi realizado através de um questionário postal, enviado a todos os professores de História do terceiro

ciclo do ensino básico e do ensino secundário, em exercício de funções na área geográfica de influência da Direcção Regional de Educação do Alentejo, no ano lectivo de 1998/99 (Quadro 3).

Quadro 3 – Aplicação do Questionário

População alvo
• Todos os professores de História do 3º ciclo e do Ensino Secundário, em exercício de funções na área de influência da Direcção Regional de Educação do Alentejo, no ano lectivo de 1998/99 (290)
Respondentes
• 96 professores (33,1%)

O questionário procurava apurar as concepções dos professores de História sobre a disciplina e o seu ensino, confrontando-os com:

- a) dezasseis citações de autores, que procuravam reflectir a diversidades de percursos da História anteriormente identificados;
- b) trinta afirmações sobre o ensino da História, que visavam equacionar alguns dos problemas tornados manifestos pela investigação já existente;
- c) uma situação concreta de aula sobre um tema do programa de História do 8º ano de escolaridade (Quadro 4).

Quadro 4 – Questionário

1. Caracterização pessoal e profissional
2. O que é a História?
16 afirmações de autores definindo História
3. O que é o Ensino da História?
30 afirmações sobre ensino da História
3. Uma situação concreta
Coleção de materiais para o Renascimento (tema do 8º ano)

O tratamento estatístico dos dados referentes a concepções de História, com recurso à análise factorial, permitiu identificar seis factores que espelhavam seis concepções de História distintas, mas não completamente incompatíveis. As concepções evidenciadas pelos professores coincidiram em parte com as categorias instrumentais que tinham servido de ponto de partida para a construção do questionário. Por razões relacionadas com o tipo de agrupamentos e também por razões de proximidade semântica, optou-se pelas seguintes designações para essas concepções (Quadro 5):

Quadro 5 – Concepções de História

História como:
1. ciência positiva
2. não ciência
3. conhecimento relativo
4. ciência global
5. ciência social
6. ciência da temporalidade

A adesão dos docentes a cada uma destas concepções foi desigual, sendo de sublinhar a quase unanimidade em torno da concepção que se identificou como “ciência da temporalidade” e que privilegiava a importância da dimensão temporal e do rigor metodológico.

Por outro lado, o tratamento estatístico dos dados relativos ao ensino da História, também com recurso à análise factorial, permitiu detectar seis factores que evidenciavam as preocupações destes docentes com o ensino da História que se denominaram (Quadro 6)

Tal como acontecera relativamente às concepções de História, a adesão dos professores a estas preocupações não foi uniforme, embora nenhuma delas fosse claramente rejeitada.

Para além destes resultados, importa sublinhar algumas questões:

- a) parece estar firmemente arreigada, nestes professores, a convicção de que a História é uma ciência, assumindo, de forma mais ou menos

- explícita, que ela é balizada pela possibilidade de novas descobertas (de documentos em sentido lato, ou outras) que podem alterar os conhecimentos anteriormente estabelecidos;
- b) concomitantemente, e como seria plausível esperar tendo em conta os resultados antes apurados, estes docentes rejeitaram genericamente todas as alternativas que significavam que a História poderia ser um saber que não fosse ciência;
 - c) parece também ser possível afirmar que estes professores identificaram muito claramente aquilo que se designou como uma concepção de História de tipo positivista, como aliás sucedera em outras investigações. No entanto, hesitaram em rejeitá-la liminarmente, destacando-se o facto de os professores que se colocaram à direita do espectro político lhe serem mais favoráveis;
 - d) estes professores evidenciaram uma grande preocupação com os contextos e vivências dos alunos, mas também com o desenvolvimento das suas competências em contexto escolar, o que poderá indicar que sentem a necessidade de, por um lado, atender às características específicas dos seus alunos e, por outro, ajudá-los a desenvolver um conjunto de competências cognitivas;
 - e) quando confrontados com uma situação concreta (Quadro 7), estes professores optaram por escolher, para as suas aulas, fontes históricas que consideraram apelativas e adequadas e ignoraram aquelas que, pelo menos aparentemente, desconheciam ou consideraram ‘difíceis’ para os seus alunos;
 - f) por outro lado, nessa situação, evidenciaram algum desinteresse por materiais tecnologicamente mais avançados como, por exemplo, materiais multimédia ou jogos de computador, preferindo utilizar materiais com cujas regras de funcionamento estão seguramente mais familiarizados, ou são mais acessíveis como, por exemplo, o vídeo ou os mapas;
 - g) ainda em situação, manifestaram disponibilidade para partilhar com os seus alunos o protagonismo na sala de aula, identificando tipos de actividade, para professores e alunos, que se diriam quase simétricas, isto é, que se justapunham quase perfeitamente, umas mais centradas no professor e determinando uma atitude mais passiva dos alunos, outras de sentido inverso, assumindo o professor um papel menos intervencional e cabendo aos alunos a realização autónoma de tarefas.

Quadro 6 – Concepções de Ensino de História

Preocupações (com)

1. as competências cognitivas dos alunos
2. com as vivências e contextos dos alunos
3. com a neutralidade do professor
4. de tipo tradicionalista
5. com a educação para a cidadania
6. instrumentais

Quadro 7 – Uma situação concreta

1. fontes primárias (iconográficas e escritas)
2. materiais audio-visuais
3. acção do professor:
tarefas de exclusiva responsabilidade do docente
interacção professor/aluno
trabalho autónomo dos alunos
4. acção dos alunos
actividades autónomas
actividades sob a orientação do professor
trabalho passivo

Os resultados obtidos permitem sublinhar a importância das recomendações internacionais sobre a formação de professores de História e que enfatizam a necessidade de incluir componentes de formação histórica (uma visão bastante ampla e que privilegie a história do século XX e as ligações a outras disciplinas), componentes de introdução à historiografia e à reflexão crítica sobre a História e componentes de formação didáctica que englobem as questões de metodologia de ensino e avaliação, mas também a apreciação de questões relacionadas com perspectivas multivariadas e com o domínio de tecnologias, destinadas a responder a uma sociedade multicultural e onde os desafios tecnológicos desempenham um papel crescente (Leeuw-Roord, 1998).

Deste ponto de vista, o que se sublinha é a importância que deve ser concedida a uma formação simultaneamente multifacetada e aprofundada que seja capaz de dotar os futuros professores de competências básicas que lhes permitam um desenvolvimento profissional capaz de enfrentar as rápidas mu-

tações do mundo actual. Parece ser possível afirmar que a formação de professores de História deve incluir não apenas uma sólida base de conhecimentos especificamente históricos, o domínio das metodologias de ensino adequadas e uma componente no âmbito das tecnologias de informação, mas também compreender espaços de reflexão, nomeadamente em torno da cognição histórica, que promovam uma verdadeira integração dos conhecimentos teóricos e a sua articulação com a prática docente.

Este não é, naturalmente, um estudo fechado, tal como a ciência o não é actualmente. A opção por um questionário visou permitir uma primeira recolha de dados. Outros estudos, de natureza e âmbito distintos, poderão aprofundar aspectos que aqui ficaram em aberto. É essa a nossa intenção em termos de percurso futuro, quer quanto à investigação quer quanto à transposição para a nossa prática docente.

Referências

- Bloch, M. (1997). *Apologie pour l'histoire 2*. Paris: Armand Colin.
- Dray, W. (1980). *Perspectives on history*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Foucault, M. (1980). *Power/knowledge. Selected interviews and other writings*. Worcester: The Harvester Press.
- Leeuw-Roord, J. (1998). The shift from teaching to learning: how well designed for the shift are university-level history teacher training programmes? *Higher Education in Europe*, XXIII (3): 367-373.
- Marx, K. (1971). *Contribuição para a crítica da economia política*. Lisboa: Editorial Estampa. (obra original de 1859).
- Moniot, H. (1993). *Didactique de l'histoire*. Paris: Nathan.
- Popper, K. (1985c). Scientific method. in D. Miller (ed). *Popper selections* (pp. 133-142). New Jersey: Princeton University Press.
- Veyne, P. (1971). *Comment on écrit l'histoire*. Paris: Seuil.
- Veyne, P. (1977). A história conceptualizante. in J. Le Goff & P. Nora (eds). *Fazer história 1. Novos problemas*. Lisboa: Bertrand. pp. 81-114.
- Weber, M. (1979). *Sobre a teoria das ciências sociais*. 3^a edição. Lisboa: Presença.
- White, H. (1978a). The historical text as literary artifact. in R. H. Canary & H. Kozicki (eds). *The writing of history: literary form and historical understanding*. Wisconsin: University of Wisconsin Press.

Experiência sobre religião. Tolerância cada

- falei a razão
- falei coisas de outra ideia
- falei do ceticismo
- descrevi os meus
- idealíco

**“NÓS FABRICAMOS CARROS E ELES TINHAM QUE ANDAR A PÉ”:
COMPREENSÃO DAS PESSOAS DO PASSADO
(‘WE’RE MAKING CARS, AND THEY JUST HAD TO WALK’: UNDERSTANDING PEOPLE IN THE PAST)**

PETER LEE

Universidade de Londres

Tradução de Júlia Castro e Marília Gago

Ex-páteo

Os alunos, tal como os historiadores, precisam de compreender por que motivo as pessoas actuaram no passado de uma determinada forma e o que pensavam sobre a forma como o fizeram, mesmo que não entendam isto tão bem quanto os historiadores. A consequência directa de os alunos não compreenderem o passado é que este se torna numa espécie de casa de gente desconhecida a fazer coisas ininteligíveis, ou então numa casa com pessoas exactamente como nós mas absurdamente tontas.

No Reino Unido, este tipo de compreensão histórica tornou-se conhecida pelo rótulo insatisfatório de “empatia”. Este termo foi, apesar deste facto, adoptado sobretudo porque outra qualquer palavra seria ainda mais inadequada.

A palavra “Compreensão” é sem dúvida de mais amplo significado. A expressão “Compreensão racional” tornou-se incômoda, porque parece implicar grandes pretensões sobre a racionalidade humana. Por outro lado, “perspective taking” é uma expressão que gera alguma confusão abarcando um leque maior de interpretações sobre diversas temáticas. “Empatia” é um termo mais curto, e qualquer argumento contrário foi neutralizado a partir do momento em que o termo foi adoptado pelo Schools History Project¹.



O que é que está em causa na empatia histórica? Por forma a compreender acções e práticas sociais os alunos devem ser capazes de considerar (não necessariamente aceitar ou partilhar) as ligações entre intenções, circunstâncias e acções. Não se trata somente dos alunos saberem que os agentes ou grupos históricos tinham uma determinada perspectiva acerca do seu mundo; eles devem ser capazes de ver como é que essa perspectiva terá afectado determinadas acções em circunstâncias específicas.

Isto exige o uso da evidência para estabelecer conexões entre a situação na qual as pessoas se encontraram, as crenças que tiveram sobre essa mesma situação, os seus valores e ideias sobre o seu mundo. Mas isto não constitui um tipo especial de processo mental, não é de todo um processo, não pressupõe uma faculdade especial do tipo que por vezes se refere quando alguns indivíduos parecem particularmente sensíveis aos sentimentos dos outros no contacto cara-á-cara (este tipo de contacto, por norma, não acontece em História).

Ao contrário, a empatia histórica pode ser melhor entendida como uma realização – algo que acontece quando sabemos o que o agente histórico pensou, quais os seus objectivos, como entenderam aquela situação e se conectamos tudo isto com o que aqueles agentes fizeram.

Estará a empatia histórica relacionada com sentimentos? A resposta deve ser que os sentimentos aparecem de uma forma estiolada. Antes de mais, a compreensão histórica não é ela própria um sentimento, embora envolva o reconhecimento de que as pessoas possuem sentimentos. Estes sentimentos teriam que ser caracterizados por aquilo que seriam por exemplo “raiva” ou “inveja”. Somos capazes de estabelecer estas distinções porque os sentimentos e emoções comportam uma carga cognitiva. As nossas emoções não podem ser caracterizadas adequadamente em termos de sensações: se estamos zangados por oposição a estarmos ciumentos é porque acreditamos que certos acontecimentos nos incomodaram, em vez de pensarmos que alguém que nos é querido dispensou atenções a outra pessoa.

Por este motivo é que a partilha de sentimentos não pode ser parte da compreensão histórica ou da “empatia”. Não podemos por exemplo, partilhar as expectativas do vitorioso Partido Trabalhista Britânico em 1945 quando sabemos que essas expectativas saíram goradas. Não nos podemos sentir participantes no sentimento de orgulho de uma vitória militar, quando não possuímos os valores daqueles que a ganharam, valores esses que fundamen-

taram esse mesmo orgulho. Este facto não constitui um mero problema de acesso ou de evidência. Há limites lógicos em causa, impostos pelo elemento cognitivo presente nas emoções.

Felizmente é possível considerar os objectivos e as crenças ou convicções das pessoas no passado sem as aceitar. Podemos ainda perceber como terá feito sentido aquele tipo de actuação se entendermos as questões enquadradas num conjunto de circunstâncias, face a um conjunto de objectivos.

Podemos compreender isto mesmo sabendo que aquilo em que se acreditou como sendo verdadeiro não o era, logo não partilhamos os propósitos; ao considerar as crenças, podemos saber quais os sentimentos que carregaram consigo. Mas a nossa compreensão histórica vem da forma como sabemos como é que as pessoas viram as coisas, sabendo o que tentaram fazer, sabendo que sentiram os sentimentos apropriados aquela situação, sem nós próprios as sentirmos.

Nada disto exclui a simpatia, e certamente depende de saber o que é ter sentimentos. Mas a compreensão histórica não é simpatia, e não pode depender da partilha de sentimentos, porque isso torná-la-ia impossível. Contudo, há ainda uma outra forma de entender a empatia e que merece referência. A empatia histórica pode ser pensada, não apenas como realização, mas também como disposição. Dificilmente se poderá dizer que entenderam a História os alunos que frequentaram a disciplina de História e que mantêm uma rejeição completa relativamente às pessoas no passado, que não as vêem como seres humanos com direito ao mesmo respeito que exigimos para nós. Se os alunos não têm essa disposição para tratar as pessoas no passado *honestamente*, reconhecendo os motivos por que o fizeram – pelo menos como uma assunção geral – então a disciplina de história falhou nos seus mais importantes e fundamentais propósitos².

A História não é só senso comum

A História – na escola ou na academia – não é tanto senso comum como aparenta ser. É verdade que, enquanto ciência, a História tem os seus termos próprios, muitas vezes enquadrados em teorias, embora grande parte do discurso histórico utilize uma linguagem corrente. Contudo, a mudança de sentidos através do tempo faz com que essa linguagem se torne altamente enganadora. Há ainda outro aspecto no qual a história não é

senso comum. Algumas das assunções a partir das quais os historiadores fundamentam o seu trabalho vão contra a compreensão tácita quotidiana que os alunos utilizam no seu dia-a-dia. Neste sentido, a história é contra-intuitiva.

Para os mais novos, aprender a “dizer a verdade” acontece muitas vezes numa situação em que a narrativa é relativa a algo que aconteceu num passado próximo. Por exemplo: uma janela foi quebrada, ou a criança chega a casa tarde. Os pais mostram-se descontentes com o facto. Pedem um relato do que aconteceu. Porque a criança sabe o que aconteceu, e porque o que foi convencionado como relevante é algo partilhado, o passado parece operar como fixo. Ou diz a verdade, ou não a diz, e a verdade parece coincidir com o que é conhecido, um passado fixo.

Defender asserções contra um passado fixo é algo que não está disponível para o historiador quando produz narrativa histórica. Não há um passado fixo acessível, em nenhuma circunstância, a memória ou o “ter estado lá” têm que ser apoiadas pela evidência. Mais importante ainda, as questões colocadas por muitos historiadores podem não ser respondidas com base na presença de alguém nos acontecimentos, não só porque muitos acontecimentos são demasiado amplos e sobretudo complexos, mas sobretudo porque a História é antes de mais sobre mudanças e processos que podem não ter sido directamente testemunhados por ninguém. Estas questões dizem respeito a fenómenos cuja tipologia se caracteriza por não serem directamente testemunháveis.

Uma brecha semelhante pode acontecer entre a vida quotidiana das crianças e a sua abordagem à compreensão das pessoas e os problemas com os quais os historiadores se deparam na compreensão das pessoas no passado. Duas ideias do senso comum podem causar as dificuldades:

- a) O presente como ponto de partida para o que é “normal”;
- b) A ideia de “progresso”.

Partindo do princípio que o conceito de progresso é o de *progresso tecnológico* e que este é visto como uma condição básica do mundo, então o passado tem que ter sido deficitário. São naturais as conversas entre crianças e adultos sobre as diferenças entre o passado e o presente considerando sobretudo o que no passado não existia. Afirmações como “não tínhamos televisão”, “não tínhamos os testes de DNA para investigar os criminosos” e “as viagens a outros países não eram de fácil acesso”, são uma excelente base para estórias sobre um passado pessoal directamente relevante para as

preocupações das crianças, mas podem ser altamente ilusórias para alguém que está a aprender História. O seguinte excerto, retirado de uma discussão espontânea entre crianças que frequentam o quinto ano da escolaridade pode ser elucidativo do que acima se afirmou. (Este diálogo surgiu no final de uma discussão sobre evidência relativa ao tema da chegada de S. Brandão à América de no séc. VI).

Professor: Podemos aprender algo com a história de Brendan, para além daquilo que ela nos está a tentar dizer?
Carly: Que eles não eram muito espertos.
Professor: Porquê?
Carly: Porque não sabiam fazer remos para mover o barco.
Jeff: Na figura vê-se que utilizam remos.
Carly: Oh, utilizam? (procura a figura) Oh, é mesmo!
Professor: Então, pensas que as pessoas não eram tão espertas como nós, eram iguais, ou mais espertas, ou o quê?
Jeff: Não.
Professor: Pensam todos assim, é?
Carly: Não tão espertas.
David: Tecnologia (aponta para o gravador mini-disc).
Professor: Isso faz de mim mais esperto do que tu?
David: As pessoas que o fizeram.
Professor: Então, tu podes fazer um gravador mini-disc. Podes?
Todos: Não.
Professor: Então vocês são pouco espertos tal como eles eram, não são?
Carly: Não! (rindo)
David: Nós sabemos como usá-lo.
Carly: Eles não saberiam usá-lo.
Professor: Então vocês pensam que se o Brendan aqui estivesse eu demoraria mais do que cinco minutos a ensinar-lhe a usar o mini-disc?
Carly: Não, provavelmente ele perceberia logo, mas ele não poderia (pausa)...
Professor: Este homem pode ter chegado à América. Escrevia em latim – sabes escrever latim?
Todos: Não.
Professor: Muito bem, então são todos tão pouco espertos quanto o Brendan?
Carly: Não, mas sabemos escrever inglês!
Jeff: Boa!
Professor: Então, não saber escrever inglês ou latim não faz de vocês pouco espertos. Então porque é que saberem qual dos botões carregar vos torna mais espertos do que Brendan?
Carly: Porque, ... não sei...
David: Porque as pessoas no nosso tempo...
Carly: Nós fabricamos carros, e eles tinham que andar a pé.
Professor: E isso faz deles estúpidos?
Carly: Não... (...)
Jeff: Não tão espertos.

Se o mundo é cada vez melhor, então obviamente as pessoas no passado não usufruíram das mesmas coisas que nós, e por isso não eram tão espertas quanto nós. O facto de o significado da palavra “esperto” se encontrar algures entre inteligência, por um lado, e conhecimento por outro, torna possível que as crianças vejam as pessoas do passado como pouco preparadas, mas em simultâneo atenua o seu julgamento sobre elas.

Muitas crianças assumem também que as nossas formas de pensar e de comportamento são “normais”. Por isso pode esperar-se que as pessoas no passado pensem como nós.

No entanto, não é surpreendente que quando confrontados com acções ou instituições estranhas do passado as crianças assumam que, se as pessoas viam como nós as suas ideias e valores, então deve-lhes ter faltado a nossa capacidade para um comportamento inteligente ou ainda serem moralmente deficitárias. Algumas crianças estão preparadas para seguir esta lógica, argumentando que se as pessoas no passado fizeram coisas estúpidas, isso demonstra que elas eram na generalidade mais estúpidas do que nós.

Enquanto as intuições das crianças lhes indicam que as pessoas no passado pensavam como nós mas tinham capacidades intelectuais e morais diferentes das nossas, os historiadores trabalham com base no pressuposto de que o passado foi povoado com pessoas com as mesmas capacidades que nós mas que pensavam de forma diferente. A História vai por caminhos opostos aos do senso comum: também aqui encontramos o factor contra-intuitivo.

Progressão de Ideias

Algumas ideias do quotidiano impelem a compreensão histórica para o ponto em que a História fica em suspenso. Se não podemos saber nada sobre o passado porque não estivemos presentes enquanto participantes ou testemunhas, então a História torna-se impossível. Tal como o David de dez anos diz, “ninguém sabe, porque ninguém que tenha vivido naquele tempo está vivo.” Claro que algumas crianças (pelo menos na escola) nunca chegaram ao ponto de perguntar como é que podemos saber o que sabemos, mas os que o conseguem fazer podem ficar muito desencantados com o que lhes é dito sobre a questão. Uma simples mudança de ideias pode quebrar o impasse, pelo menos temporariamente. Talvez possamos chegar à verdade, se alguém tiver visto e nos diga verdadeiramente o que aconteceu. A Sara, de

dez anos, colocou a questão da seguinte forma, aliás típica: “Se encontramos um velho diário ou algo parecido, isso pode ajudar.”. Ou talvez possamos investigar e descobrir algo que nos mostre o que se passou. A História pode começar outra vez pela ideia de testemunho e de objectos que de uma forma transparente nos fornecem pedaços do passado. Infelizmente esta solução tem limitações. Os adolescentes estão muito conscientes de que as pessoas têm razões para serem parciais, e por isso o testemunho torna-se também problemático. Uma vez mais a História torna-se impossível, porque não podemos afirmar nada sobre o passado.

Mas claro que a História não está – em geral – à mercê do testemunho. Os jornais ou os diários podem ser questionados para além dos assuntos e dos acontecimentos sobre os quais foram produzidas narrativas noticiosas, ou mesmo para além daquilo que os seus jornalistas, editores e autores tinham em mente quando produziram essas mesmas narrativas.

Nem as pistas medievais sem grande valor nem os horários de comboio dos século XIX foram feitos para confundir os historiadores. Só quando as crianças compreendem os vestígios do passado como evidência no seu mais profundo sentido – ou seja como algo que deve ser tratado não como mera informação mas como algo de onde se possam retirar respostas a questões que nunca se pensou colocar – é que a história se alicerça razoavelmente nas mentes dos alunos enquanto actividade com algumas hipóteses de sucesso.

A progressão das ideias é então possível em História, tornando-se uma transição de ideias menos poderosas para ideias mais poderosas. Embora algumas ideias possam conduzir a História a um impasse, outras permitem continuar. Isto aplica-se não somente às concepções de evidência, mas também à compreensão das pessoas no passado: um modelo de progressão em empatia histórica. A investigação produziu um modelo de progressão das ideias dos alunos sobre a compreensão das pessoas no passado e sobre o desenvolvimento do seu conceito de empatia³.

Um Modelo de Progressão em Empatia Histórica

Nível 1 - Tarefa explicativa não alcançada

A um pedido de explicação a resposta é obtida através de descrições tautológicas ou reforçadas: As pessoas fizeram o que fizeram, e pensaram o que pensaram.

Nível 2 - Confusão

Há o reconhecimento de que as questões necessitam de uma explicação, mas não há forma de as acções, instituições ou práticas do passado fazerem sentido.

Nível 3 - Explicação através da assimilação e deficit

As pessoas no passado são encaradas como mulheres e homens modernos mas com um vestuário mais elegante: assim as acções e práticas do passado convertem-se em algo reconhecível para nós. Quando confrontados com práticas complexas e perturbadoras que têm dificuldades em converter em algo reconhecidamente moderno, os alunos refugiam-se em explicações deficitárias. As pessoas no passado pensavam como nós, mas faltava-lhes a nossa esperteza e sensibilidade moral, e não podiam fazer o que nós podemos fazer hoje em dia. Não tinham televisão, carros, forças policiais ou hospitais.

Nível 4 - Explicação através de papéis e/ou de estereótipos

A tensão entre a assimilação das crenças e práticas do passado e as dos nossos dias e a invocação de um passado deficitário é (parcialmente) resolvida. Os alunos que pensam desta forma não assimilam as acções ou práticas através da conversão em modelos actuais equivalentes, explicam-nas através de papéis estereotipados. As acções de Napoleão são explicadas dando enfoque ao facto de ele ser um general, e os generais são bem conhecidos por procurarem a glória. Da mesma forma que padres e monges dizem sempre a verdade, os políticos são mentirosos, os comerciantes ricos são espertos. (Note-se que o conteúdo destes estereótipos são actualmente variáveis entre os diferentes grupos de alunos; a questão é que os alunos tendem a explicar o comportamento passado por referência aos estereótipos disponíveis.)

Nível 5- Explicação em termos da lógica da situação vista à luz do quotidiano/presente

Os alunos movem-se entre explicações em termos da estranheza das pessoas do passado e explicações em termos da estranheza das situações passadas. Os alunos que pensam assim continuam a acreditar que as pessoas no passado deveriam pensar como nós. Mas em vez de se contentarem com as asserções estereotipadas que certo tipo de pessoas faz, eles procuram detalhes da situação na qual as

pessoas se encontraram para explicarem a acção dessas pessoas. Estes alunos reconhecem que a tarefa é encontrar razões para as acções, ou mostrar como as práticas sociais fizeram sentido perante aquelas circunstâncias. Mas porque continuam a não reconhecer que as pessoas no passado podem ter tido diferentes formas de pensar, assumem que uma explicação do que fizeram pode encontrar-se em circunstâncias particulares da situação em que tiveram que intervir.

Nível 6 - Explicação em termos do que as pessoas naquele tempo pensavam: empatia histórica

Neste ponto crucial do desenvolvimento da sua compreensão histórica, muitos alunos compreendem que as pessoas no passado tinham as mesmas capacidades para pensar e sentir que nós, mas não viam o mundo como nós o vemos hoje. Há ideias e práticas no passado através das quais tentar encontrar sentido para a situação (assumindo que as convicções no passado eram as mesmas que temos hoje) pode oferecer explicações pouco satisfatórias; é necessário reconstruir a cultura, o sistema de valores e até o senso comum, bem como as situações. Compreender isto é um passo enorme, porque significa que podemos continuar a construir a História considerando as situações que de outra forma a poderiam paralisar.

Nível 7 - Explicação em termos de um contexto material e de ideias mais amplo

As ideias e valores das pessoas estão relacionadas com o tipo de vida que têm, e não são apenas opções individuais. Compreender isto envolve pensar sobre as condições materiais nas quais viviam, considerando o impacto que este facto tinha nos padrões de comportamento diários na sua forma de pensar e de sentir. Ao relacionar as ideias e valores do passado com as condições materiais, alguns alunos compreendem que as convicções e práticas particulares se relacionam com um sistema de valores e práticas mais ou menos coerente que são o seu suporte.

Os alunos relacionam crenças complexas com outras menores, invocando por exemplo as noções de graça e destino medievais para explicar porque é que as pessoas que sofriam de lepra viviam na esperança de que o toque do rei as curasse em vez de concluírem que isso não era possível.

É importante compreender o que implica um modelo deste tipo. Primeiro, este modelo é uma construção interpretativa, baseado numa leitura da evidência sobre as ideias das crianças. É possível construir outras, começando com outros núcleos de ideias. Segundo, não se pretende que este modelo estabeleça uma espécie de “patamares” onde assentam os níveis, e no qual é suposto que as crianças se movam subindo de um degrau para o seguinte. Terceiro, o modelo é válido quando se trata do grupo, não como um padrão de aprendizagem para um indivíduo. Finalmente, este é um modelo sobre as ideias das crianças tal como elas são no presente, no contexto da sua escola e do seu ambiente cultural. Segundo a analogia utilizada por Denis Shemilt, um modelo desta natureza é como um conjunto de padrões semelhante aos das ovelhas ao atravessarem a encosta de um monte. Tal como os cães pastor podem mudar os trajectos que as ovelhas tomaram, assim ensinar pode mudar a forma como as crianças desenvolvem as suas ideias. O Schools History Project demonstrou, através dos seus resultados, que é sem dúvida isto que acontece⁴.

Investigação Recente

A investigação do Projecto *Chata (Concepts of History and Teaching Approaches 7-14)* produziu dados congruentes com este modelo. Três tarefas de papel e lápis foram desenhadas para o levantamento e análise de ideias sobre empatia. A primeira, questionando sobre o porquê do Imperador Cláudio ter invadido a Bretanha (“quando isto custou mais aos Romanos do que aquilo que obtiveram”), estando focalizada na acção individual. Na segunda tarefa, a questão colocava-se no porquê de os Romanos terem uma lei em que todos os escravos de uma casa deveriam ser mortos se um escravo assassinasse o seu amo, o seu dono. Isto envolvia a explicação de uma instituição social complexa. Na tarefa três, o problema era o porquê de os Anglo-Saxões usarem como meio de prova do fogo e da água, para decidirem se alguém era culpado de um crime. Aqui a proposta de detectar a culpa parecia já dada e o problema no ponto de vista das crianças era explicar o porquê de certos métodos serem adoptados.

Observou-se frequentemente embaraço perante o sistema de prova (*ordeal*) saxónico cujo significado e propósitos pareceram a algumas crianças como não tendo sentido. Enquanto quase todas as crianças do ano 3 podiam oferecer uma proposta para explicar a invasão de Cláudio à Bretanha,

a explicação por *déficit* (a ideia que as pessoas no passado não tinham conhecimentos básicos ou simplesmente não podiam fazer certas coisas) foi comum entre as crianças mais novas. Metade das crianças nos anos 3 e 6, caindo para 25% no ano 9, atribuíram o tratamento dos escravos à incapacidade ou pouca habilidade dos Romanos a saberem quem foi o culpado. Alguns, como Elaine, ano 6, foi peremptória: [*Por que tinham esta norma?*] “*Eu não tenho a certeza mas é uma norma estúpida de qualquer forma.*” Mais do que 50% das crianças do ano 3, e até 30% no ano 9, atribuíram este sistema de prova, ao facto de os Saxões “não terem outra forma” de decidirem a culpa, ou a falhas da polícia ou dos tribunais, ou por não saberem nada sobre física e medicina. Geraldine, ano 3, usou um “passado deficitário” para explicar o sistema de prova.

Geraldine: Porque eles não tinham um tribunal nesse tempo.

Entrevistador: Hum.

Geraldine: E eles não sabiam o que dizer no tribunal, assim eles tentaram este tipo de provas.

Muitas crianças assimilaram o sistema de prova (*ordeal*) a uma forma de castigo e, no caso de Pedanius, na pressão que era colocada num grupo para descobrir de quem era a culpa. Quando elucidados que a lei romana era aplicada mesmo quando o culpado era conhecido, eles não desarmavam, como nesta resposta de Michaela, ano 3:

Entrevistador: Então por que é que tu pensas que os Romanos tinham esta lei para matar toda a gente?

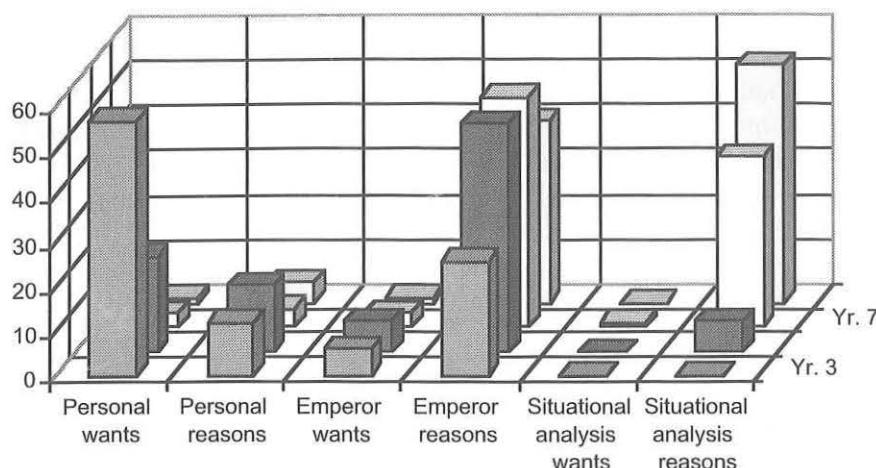
Michaela: “Porque eles não sabiam realmente, hum, qual dos escravos matou Pedanius.

Entrevistador: Ah, mas essa não é a lei. A lei diz que mesmo que soubessem quem foi, eles teriam que matar os 400 escravos. Porque seria que tinham uma lei como esta?

Michaela: [pausa]. Agora pôs-me a pensar...

As crianças mais novas parecem dar mais explicações em termos de desejos pessoais ou intenções do que os mais velhos, e vêm menos para além das intenções do contexto situacional das acções ou instituições. Poucas crianças do ano 3 apelaram para a situação para explicar quer o tratamento dos escravos quer o sistema de prova (*ordeal*) saxónico. A figura 1 mostra que mesmo quando explicam as acções individuais, embora algumas das crianças do ano 3 pensem em termos da situação em que Cláudio se colocou a si próprio, existe uma tendência marcada para as crianças mais novas se concentrarem nas intenções dos agentes.

Figura 1 – Razões de Cláudio (Tarefa 1)



Escolha de intenções e propósitos de situações, ou ambas, como explicativas

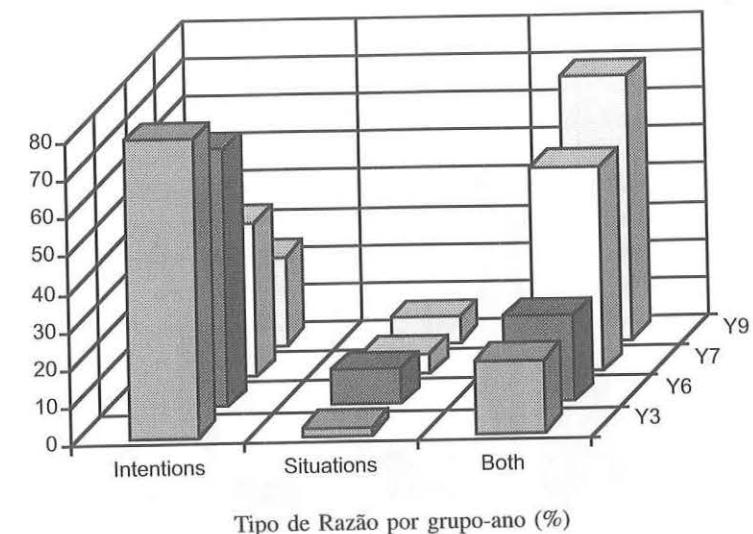
Quer para a acção individual quer para as instituições sociais existe evidência de uma mudança, com a idade, de explicações pessoais para explicações como modelo (muitas vezes estereotipadas). Os Romanos fizeram a lei sobre os escravos porque era assim que os Romanos eram. Cláudio agiu como agiu porque ele era o Imperador. Como Tanya, ano 6 e com 11 anos coloca: “Não [Eu não estou intrigada] porque ele era simplesmente outro Imperador”.

Na figura 2, a coluna “análise situacional-razões” providencia evidência de uma mudança com a idade para explicações em termos de lógica da situação. Poucas crianças no ano 6 explicaram a acção como tendo lugar numa situação que oferecia oportunidades ou um conjunto de constrangimentos, e mais de metade no ano 9 fizeram o mesmo.

Na explicação da escravatura romana, a situação por vezes era tida em conta, mas em termos modernos. A empatia deriva do quotidiano: seria difícil vender escravos de uma casa cujo dono tinha sido assassinado, ou a lei era explicada como meio de dissuassão para os outros escravos não fazerem o mesmo. Rachel, ano 7, escreveu:

“Eu penso que os Romanos tinham esta lei para dissuadir qualquer escravo de pensar em assassinar o seu dono. Se quando matas alguém, especialmente alguém superior a ti, sabes que estás a matar mulheres e crianças também, é menos provável que assassines alguém.”

Figura 2 – As razões do imperador Cláudio (Tarefa 1)



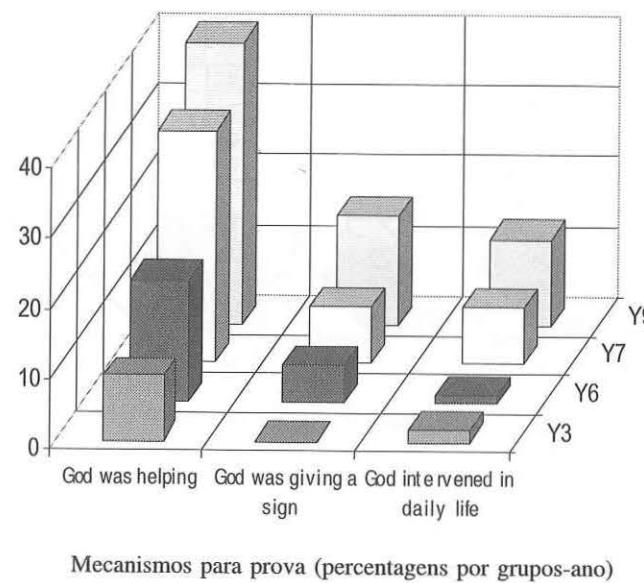
Muitas crianças explicaram o sistema de prova (*ordeal*) reconhecendo-o como um tipo de mecanismo requerido para fazer sentido do comportamento dos Saxões, e sugeriam que Deus podia ser visto como “ajudando” (Figura 3).

Em todos os conjuntos de tarefas existe evidência, em muitas das explicações dadas pelas crianças, de que estas prestam atenção à lógica da situação, mas não vão para além da assunção de que as pessoas pensaram como nós.

Contudo, a Figura 3 (terceira coluna) também mostra um pequeno número de crianças ligando o sistema de prova (*ordeal*) a crenças mais específicas do tempo, fazendo referência à forma através da qual as pessoas viam a acção ou instituição em questão. Na tarefa do Imperador Cláudio, algumas das crianças mais velhas tornaram claro que existem certas coisas

que Cláudio não poderia saber, e que ele não tinha como garantido ganhos financeiros ou económicos para Roma com a invasão. Alguns (5% no ano 7 e 7% no ano 9) têm também em conta o contexto temporal no qual Cláudio operava, e colocam as acções deste numa teia complexa de políticas (ex. as atitudes de imperadores anteriores em relação à Bretanha, e a aliança dos Britânicos aos Gauleses).

Figura 3 – O sistema de prova (Tarefa 3)



Na tarefa de Pedanius, poucas crianças se referiram ao estatuto dos escravos (como propriedade, por ex), e outros enfatizaram a importância simbólica da lei. Lorna, ano 9, explicou a lei sobre os escravos e disse que não estava intrigada nem com a lei ou a sua execução no caso de Pedanius:

Assim se um escravo soubesse que um outro escravo ia assassinar o seu dono, ele iria dizer a alguém e o dono não seria morto. (Porque eles seriam mortos se não dissessem).

Se eles não tivessem esta lei então muitos mais [donos] poderiam ser mortos pelos escravos, por isso eu comprehendo - os. [Nada me intrigal] porque os Romanos não pensavam nos escravos como pessoas mas como “coisas”.

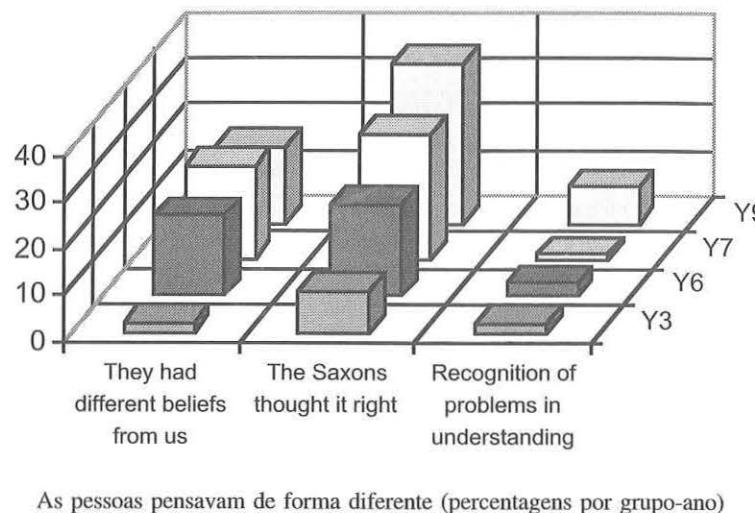
Na tarefa 3 (sistema de prova) aqueles que vão para além da explicação em termos de ideias e valores do quotidiano-presente, mostrando sinais de empatia histórica, vêem o sistema de prova (*ordeal*) como encaixando em crenças sobre hierarquia e sobre Deus. Kristy, ano 9, escreveu:

Isto não me intriga porque os Anglo-Saxões usavam o sistema de prova (ordeal). Eu penso que na nossa sociedade deve ser difícil encontrar este tipo de coisa estranha, mas se tentarmos e colocarmo-nos nas circunstâncias deles, e com as suas crenças, isto não me intriga porque eles acreditavam no sistema de prova (ordeal) como um método de descobrir se alguém era culpado de um crime. Só os Anglo-Saxões sabiam sobre as suas crenças em Deus, e que Deus tinha controlo sobre toda a gente e sobre tudo. Daqui em diante eu não estou intrigada por os Anglo-Saxões usaram o sistema de prova (ordeal), contudo eu não concordo com isto e considero-o injusto. Os Anglo-Saxões poderiam explicar isto diferentemente, porque mesmo que a sua razão de usar o sistema de prova (ordeal) seja a sua crença em Deus, eu penso que eles também acreditavam que usavam o sistema de prova (ordeal) porque pessoas como Thanes eram mais importantes na sociedade. Eu acredito que os Anglo-Saxões teriam explicado o porquê de usarem o sistema de prova (ordeal) num modo diferente do que eu faço, porque os Anglo-Saxões viam Deus de uma forma diferente que eu vejo.

Emily, ano 9, explicou que a explicação dos Saxões teria diferido dela.

Eu estou a escrever “a posteriori” – olhando para trás para algo que aconteceu quando as ideias das pessoas no que estaria bem ou mal eram diferentes das ideias do quotidiano presente. Os Saxões podiam não ter acreditado que o que eu estou a escrever é verdade porque eles acreditavam em outras ideias e tinham outras razões para acreditar nelas.

Para a maioria das crianças, mesmo no ano 9, explicação e justificação estão ligadas de forma muito próxima: explicação em termos de razões que eram julgadas. Mas isto não os orienta necessariamente para uma visão de déficit; as crianças mais velhas reconhecem que os juízos de valor baseados num ponto de partida do passado não serão os mesmos que aqueles feitos a partir da sua própria posição. Por exemplo, a ideia de que os Saxões, de qualquer modo, podiam ter pensado o sistema de prova (*ordeal*) justo e correcto, aumentou em frequência com a idade (ver Figura 4). Poucas crianças explicitamente se referiram às dificuldades de compreender as práticas do passado.

Figura 4 – Sistema de prova (*ordeal*) (Tarefa 3)

Ensinar Empatia

A investigação em empatia sugere algumas conclusões para o nosso ensino? Exige-se precaução porque a investigação só indica as ideias com que os estudantes estão a trabalhar quando eles “fazem história” na escola. Contudo, se as concepções prévias dos estudantes são importantes para realizações subsequentes, como a investigação em aprendizagem indica, então é importante saber o que poderemos encontrar na sala de aula⁵. Em particular deveremos olhar para: a) a noção de um “passado deficitário”, b) a assimilação das acções do passado e práticas sociais às nossas acções do quotidiano-presente, c) a ideia que as pessoas no passado pensavam como nós.

Poderá ser importante, por exemplo, evitar em falar sobre o passado como simplesmente carências das coisas que temos. Quando os manuais incluem passagens como este exemplo no Reino Unido, nós precisamos de re-escrever as afirmações.

Ada trabalhou em casa olhando pelas crianças. Não havia máquina de lavar, então Ada lavava as roupas com sabão no tanque. Depois ela espremia a roupa para retirar a água... Jean não podia ver televisão. Não haviam televisões quando Jean era menina.

Em vez disto, podemos enfatizar como os trabalhadores tentavam economizar algum do seu rendimento e explicar o que as pessoas *faziam* para se entreterem. Também ao falar sobre progresso tecnológico se deve tentar conseguir que os estudantes pensem sobre o que foi *perdido* em cada mudança bem como no que foi ganho.

É provavelmente um erro colocar exercícios descritivos como “Escreve um dia na vida de um medievo”. Este tipo de exercícios encorajam respostas de rotina e estereótipos “presentistas”. Em vez disto, se os estudantes assumirem que as pessoas do passado trabalhavam com ideias do presente podemos desafiar as suas ideias do quotidiano com algo que se torne paradoxal (os paradoxos colocados às crianças no projecto *Chata* sobre sistema de prova (*ordeal*) Saxão e o castigo dos escravos após o assassinato de Pedanius são exemplos disso). Poderemos descobrir o que pensam os estudantes sobre cursos de acção alternativos que poderiam fazer mais sentido do que aqueles que são apresentados actualmente em relação a determinadas ocasiões-chave do passado (por exemplo, o que os alunos pensam que Chamberlain deveria ter feito quando conheceu Hitler em Berchtesgaden?) e ajudá-los através das suas alternativas:

- trabalhando as consequências pensadas
- explorando as suposições em relação às finalidades
- tornando explícitas as formas de comportamentos aceitáveis para um tempo particular e papéis particulares
- decidindo que possibilidades havia para a acção nas circunstâncias

Rejeitar meramente em relação ao passado um curso alternativo de acções permite apenas aos alunos ver o curso das acções como a coisa óbvia a fazer, tornando não inteligível o que *foi feito*.

Notas

¹ O Schools History Project (originalmente denominado de “Schools Council Project History 13-16”) desenvolveu um curso, que foi construído e avaliado para apresentar a História aos alunos como uma forma de conhecimento ou seja apresentando a metodologia das suas ideias chave bem como narrativas de algumas situações do passado. Nos finais dos anos oitenta, um terço dos alunos na faixa etária dos dezasseis anos que estudavam História seguiam este curso.

² Ver também, Walsh, P., "History and Love of the Past" in Lee, P. J., Slater, and White, J., "The Aims of School History", London: Tufnell Press and Institute of Education, 1992.

³ Ver, por exemplo, Shemilt, D., *Evaluation Study*, Edinburg: Holmes McDougall, 1980; Ashby, R and Lee, P.J. "Children's Concepts of Empathy and Understanding", in Portal, C. (ed.), *The History Curriculum for Teachers*, Falmer Press, 1987; Lee, P.J., Ashby, R. and Dickinson, A. K. "Progression in Children's ideas about history", in Hugues, M. (ed.) *Progression in Learning* (BERA Dialogue), Clevedon, Bristol (PA) and Adelaide: Multilingual Matters, 1996, especially pp. 61-4; Lee, P.J. and Ashby, R. "Progression in historical understanding among students ages 7-14", in Seixas, P., Stearns, P. and Wineburg (eds.), *Teaching, Learning and Knowing History*. New York: New York University Press, 2000, pp.199-222.

⁴ Shemilt, D. *Op. Cit.*

⁵ Bransford J. D., Brown, A.L. and Cocking R.C., *How People Learn : Brain, Mind, Experience and School*, Washington DC: National Academy Press, 1999.

**O CONCEITO DE EVIDÊNCIA HISTÓRICA: EXIGÊNCIAS CURRICULARES E CONCEPÇÕES DE ALUNOS
(THE CONCEPT OF HISTORICAL EVIDENCE: CURRICULUM DEMANDS AND CHILDREN'S UNDERSTANDINGS)**

ROSALYN ASHBY

Universidade de Londres

Tradução de Ana Catarina Simão

Este artigo procura trazer alguma luz acerca das exigências do currículo de História em Inglaterra, explorando especificamente a preocupação de fornecer aos alunos uma compreensão da natureza da investigação histórica. Para este objectivo, reivindica como crucial o conceito de evidência e identifica e discute algumas das preconcepções e ideias alternativas com que os alunos podem estar a trabalhar nesta área da aprendizagem. Os professores têm realmente de se assegurar de que os alunos fazem progressos na sua compreensão histórica. Para isso, têm de ser capazes de construir o conhecimento histórico a partir das idéias tácitas e contestar as idéias alternativas. A investigação acerca das idéias dos alunos em História pode fornecer um importante conhecimento profissional para os professores e ajudá-los a identificar os desafios que eles e os seus alunos enfrentam.

Requisitos do currículo em Inglaterra

O Currículo Nacional, em Inglaterra, identificou cinco áreas-chave na aprendizagem em História.¹ Como a lista abaixo revela, isto diz respeito à História como disciplina. (A última área-chave da lista está relacionada com a competência do aluno demonstrar efectivamente estas compreensões, particularmente na escrita). Estas exigências têm implicações para o ensino e para a

avaliação dos alunos. Estes não aprendem apenas a regurgitar factos e pormenores históricos, mas têm de ser capazes de lhes dar significado e de os organizar em relação a outros, como explicações ou narrativas que envolvem mudança, desenvolvimento e continuidade. Também lhes é pedida a compreensão de como as particularidades da História são estabelecidas com base na evidência e de como a evidência é usada para construir narrativas e interpretações do passado. Para ajudar estas compreensões, são-lhes explicitamente ensinados os conceitos históricos que sustentam a compreensão da História como uma disciplina:

- Compreensão cronológica;
- Conhecimento e compreensão de acontecimentos, povos e mudanças do passado;
- Interpretação histórica;
- Investigação histórica;
- Organização e comunicação.

O desenvolvimento de conceitos-chave como *causa, mudança, evidência e interpretação* ajuda os alunos a alcançarem um mais alargado entendimento dos tópicos e conteúdos do currículo que os professores têm de abranger² e capacita-os a colocar em debate pistas históricas e narrativas acerca do passado. Como a lista acima mostra, a investigação histórica é claramente uma área identificada de aprendizagem dos alunos nos 1º, 2º e 3º ciclo da escolaridade básica (Key Stage), no Currículo Nacional de História, em Inglaterra. Neste documento, integrado na rubrica ‘A Investigação Histórica’, é dito aos professores, por exemplo, que alunos do 3º ciclo (11-14 anos) devem ser ensinados a:

- a) identificar, seleccionar e usar uma variedade de fontes adequadas, incluindo testemunhos orais, documentos, fontes impressas, os media, artefactos, imagens, fotografias, música, museus, edifícios e locais e novas tecnologias, como base para investigações históricas autónomas.
- b) avaliar as fontes usadas, seleccionar e registar informação relevante para a investigação e chegar a conclusões.³

Similares, mas não menos exigentes objectivos, são colocados aos alunos nos 1º e 2º ciclos. No fim de cada ciclo, os professores têm de avaliar os seus alunos através de uma série de afirmações feitas.⁴ Estas afirmações espelham e integram as cinco áreas de aprendizagem (incluindo esta da investigação histórica) e são descritas em oito diferentes níveis hierárquicos com um nível de Desempenho Excepcional para alunos muito capazes. No fim do 2º ciclo, espera-se que a maioria dos alunos, a partir deste ciclo, atinjam o nível 4 e, no fim do 3º ciclo, espera-se que a maioria dos alunos atinjam o nível 5 ou 6.

O conhecimento substantivo é claramente um aspecto crucial desta avaliação, mas a sua regurgitação sem sentido não é suficiente. As afirmações dentro destas descrições, relacionadas com as capacidades dos alunos de usar e avaliar fontes históricas, foram extraídas da totalidade de afirmações e são apresentadas no Apêndice 1. Estes níveis são aqueles que se exige aos professores que usem para avaliarem os seus alunos no final de um ciclo e diferem, na sua natureza e intenção, da pesquisa de níveis discutida abaixo e descrita no Apêndice 2.

O Sistema Público de Exames também está implicado na avaliação da compreensão dos alunos em relação à investigação histórica. O exame GCSE, efectuado aos 16 anos após dois anos de estudo, aponta três objectivos de avaliação. Um deles é a exigência de que os alunos demonstrem:

A competência para compreender, interpretar, avaliar e usar um leque variado de fontes de informação de diferentes tipos, relativamente ao seu contexto histórico, e para compreender, analisar e avaliar representações e interpretações dos acontecimentos, personalidades e questões estudados.⁵

Um dos três objectivos de avaliação para os exames no AS e A2 (ensino secundário), para os alunos de 16-19 anos, no que diz respeito à construção da compreensão de conhecimentos a partir daquilo que já atingiram no ensino básico, requer dos alunos a competência de:

Interpretar, avaliar e usar um leque de fontes materiais no seu contexto histórico e explicar e avaliar interpretações de eventos históricos e tópicos estudados.⁶

Os professores, nas aulas de História, em toda a Inglaterra, tanto nas escolas elementares como nas escolas secundárias, estão, por conseguinte, envolvidos em projectar actividades de aprendizagem que encorajem os seus alunos a trabalhar com os vários tipos de materiais que o passado deixou para trás, a fazer e a responder a questões que visam interrogar e avaliar fontes em relação a investigações particulares e no contexto da sociedade que as produziu.

Algumas destas actividades de aprendizagem são melhor sucedidas que outras e nem todo o trabalho que está a ser desenvolvido nas aulas de História ajuda os alunos a irem além da abordagem superficial da fonte material. Este artigo não pretende explorar a prática actual, mas sugerir a importância deste tipo de objectivos, como parte da educação histórica, e identificar algumas das ideias com que os alunos parecem estar a operar, sugeridas pela pesquisa.

Então, porque é que esta abordagem ao Currículo de História é importante e o que sabemos acerca dos tipos de compreensão que os alunos transportam com eles para a sala de aula?

A Importância da metodologia histórica para a Educação Histórica

Por que é que a metodologia histórica tem uma posição tão destacada como avaliação objectiva no Currículo de História, na Inglaterra, dos 5 aos 19 anos? A resposta a esta questão tem a ver com o impacto e a influência de um projecto curricular, o Schools Council History Project (SCHP, agora SHP), levado a cabo por alguns professores, em 1972, na Universidade de Leeds.⁷ O seu objectivo principal foi legar objectivos apropriados aos professores de História e promover o uso de determinados materiais e ideias como um meio de concretizar tais objectivos. Isto envolve a discussão da natureza do ensino da História e da sua relevância para a educação dos jovens. O projecto também iniciou um exame público experimental, em História, a ser realizado pelos 16 anos de idade. O sucesso deste projecto e a sua popularidade, tanto com professores como com alunos, culminou na adopção de muitos destes objectivos nos critérios de avaliação para todo o programa de estudos GCSE, em 1986.⁸ O Currículo Nacional de História de 1992, 1995 e 2000 foi também fortemente influenciado por esta *New History* (como esta abordagem ao ensino da História se tornou conhecida) e, apesar da resistência de alguns quadrantes, o princípio de que os alunos devem aprender algo da natureza do conhecimento histórico tornou-se um aspecto bem estabelecido da educação histórica em Inglaterra. Dennis Shemilt, que tomou a seu cargo uma avaliação do projecto, deixou bem claro por que é que este aspecto da educação histórica dos alunos era importante.

Para que o conhecimento histórico seja fundamentado na razão, os adolescentes têm que compreender algo acerca das perspectivas, lógica e métodos da disciplina (Shemilt, 1980, p. 2).

Dennis Shemilt
40

Que o conhecimento histórico dos alunos deve ser ‘fundamentado na razão’ é algo defendido por Peter Rogers. Ao escrever, em 1980, acerca da *New History*, ele explica que, apesar de um aluno:

Poder estar seguro do que aprendeu, não tem o direito de estar seguro, mesmo quando o que aprendeu está de facto correcto, porque ele não pode avaliar os fundamentos nos quais o “conhecimento” permanece. Não pode haver conhecimento que não inclua, pelo menos parcialmente, o “saber fazer”, e o “saber fazer” é amplamente específico duma disciplina. No contexto actual, é o “saber fazer” do historiador e tal implica que a simples comunicação do produto do saber, na falta de qualquer familiaridade com os procedimentos, seja bastante inadequada. Os procedimentos são claramente o que faz da História uma disciplina ... e um estudo que os negligencie dificilmente pode ser considerado realmente histórico. (Rogers, 1980, p. 19).

Um aspecto deste tipo de estudo é que os alunos precisam de desenvolver um conceito de evidência e a equipa SCHP identificou este conceito como um dos seus mais importantes objectivos de ensino e uma área para avaliação nos exames. É fácil ver que, numa sociedade aberta, os professores de História estão convencidos de que a educação histórica deve assegurar a compreensão do aluno de que o conhecimento do passado assenta na interpretação do material que o passado deixou para trás, que isso foi reconstruído com base na evidência, não sendo uma simples cópia do passado. Observando os programas, dos quais os professores tiram as finalidades e objectivos para o seu próprio ensino da História, é possível ver por que é que os professores consideram a investigação histórica e o conceito de evidência como essencial para a educação histórica dos seus alunos. O exemplo abaixo reflecte algumas das afirmações que podem ser encontradas nos programas:

Através do ensino da investigação histórica, pode esperar-se desenvolver nos alunos certas aptidões:

- *Uma aproximação reflexiva ao conhecimento;*
- *Respeito pela verdade;*
- *Respeito pela evidência;*
- *Imparcialidade na gestão de conflitos;*
- *Predisposição para re-examinar certezas apreendidas;*
- *Reconhecimento de julgamentos válidos e bem fundamentados;*
- *Admissão da controvérsia;*
- *Predisposição para considerar o contexto no qual o discurso, intenção ou acção são relatados*

Para desenvolver estas aptidões nos nossos alunos, os professores devem encorajar compreensões muito específicas acerca da natureza da evidência. Algumas delas requerem que se lhes ensine:

- O que conta como evidência para afirmações específicas;
- A diferença entre verdade e validade;
- A diferença entre passado, história e propaganda;
- O estatuto da evidência circunstancial;
- A diferença entre perspectivas ou tendências intencionais e não intencionais.

Os professores devem também desenvolver nos seus alunos aptidões para:

- Reconhecer a diferença entre informação e evidência;
- Diferenciar o estatuto das afirmações no que respeita à distância entre certeza, probabilidade, possibilidade e improbabilidade.

Se a investigação histórica deve ser a maior área de aprendizagem para o currículo de História, a chave para níveis elevados de consecução é uma compreensão da evidência histórica. A evidência histórica situa-se entre o que o passado deixou para trás (as fontes dos historiadores) e o que reivindicamos do passado (narrativas ou interpretações históricas). Para muitos alunos, não é fácil fazer distinções entre o passado e a História. Distinguir entre o que o passado deixou para trás e evidência também não é, para eles, uma questão de fácil compreensão. Muitos alunos tratam as fontes que usam na aula como se oferecessem acesso directo ao passado e pudessem falar por elas mesmas. Contudo, como Walsh sublinha:

Os traços do passado que estão acessíveis no presente incluem... documentos, moedas, procedimentos, entre outros. Mas, quando começamos a pensar acerca destes vestígios, eles não apresentam o seu significado automaticamente. (Wash, 1967, p19).

O professor tem um trabalho desafiador ao procurar que os alunos passem do tratamento das fontes como informação para um nível mais elevado que é tratar as fontes como evidência. No desenrolar do seu trabalho de interpretação de fontes, para apoiar uma afirmação ou fundamentar uma hipótese os alunos precisam de ser capazes de interrogá-las, de compreendê-las pelo que são e pelo que elas podem dizer-nos acerca do passado que não tinham intenção revelar. Contudo, as fontes, por elas próprias, não podem ser designadas ou não como evidência somente com base nesta interrogação, visto que é o relacionamento entre a questão e a fonte, tratada como evidência, que determina

nará o valor que lhe pode ser atribuído para uma investigação específica ou como fundamentação em resposta a uma questão.

Esta é uma compreensão complexa e não é algo que possa ser alcançado de um dia para o outro ou meramente como consequência de uma determinada lição. A aprendizagem de qualquer tipo não é um *tudo ou nada* e o aluno, muitas vezes, tem ideias próprias que podem ser úteis ou inúteis para ele. Os professores têm que compreender que ideias é que os alunos transportam consigo para a sala de aulas para serem capazes de criar materiais de aprendizagem e oportunidades de ensino que sejam construídas com base nas ideias tácitas. Algumas destas ideias parecem ainda pouco desenvolvidas, outras são ideias alternativas, que precisam de ser postas em causa, se quisermos prevenir que estas impeçam o progresso do aluno. Os professores precisam deste tipo de conhecimento profissional, se quiserem relacionar-se mais adequadamente com o aluno, num esforço para ajudar a que ideias mais poderosas se alicercem. A avaliação diagnóstica deste tipo é uma parte necessária do processo de ensino-aprendizagem e a pesquisa pode ajudar os professores, facultando-lhes um quadro de ideias no que respeita ao tipo de ideias que podem encontrar nos seus alunos.

O que é que a pesquisa nos diz acerca da compreensão da evidência histórica pelos alunos?

Alguns alunos têm ideias mais poderosas que outras. Ideias mais poderosas possibilitam ao aluno resolver problemas que aqueles que operam com ideias menos poderosas não conseguem resolver. Lee, Ashby e Dickinson sublinham este facto, ao referirem algumas das suas investigações do Projecto Chata (*Concepts of History and Teaching Approaches*)⁹.

Os níveis são mais altos ou mais baixos porque criam ou resolvem mais ou menos problemas, porque as ideias com que os alunos trabalham podem ter um maior ou menor poder explicativo. Em particular, ideias de níveis mais elevados podem resolver problemas criados pelas limitações de ideias de nível mais baixo. (Lee, Ashby, Dickinson, 1995, p. 56).

Uma tentativa muito provisória de descrição de categorias das ideias dos alunos acerca de evidência foi publicada, em 1987, com base numa investigação de pequena escala (Lee, Ashby, 1987)¹⁰. Estas ideias foram produzidas na forma de modelo de progressão de seis níveis. As descrições destas ideias foram precedidas dos seguintes títulos:

Nível 1: Imagens do Passado;

Nível 2: Informação;

Nível 3: Testemunho;

Nível 4: Tesoura e cola;

Nível 5: Evidência num contexto mínimo;

Nível 6: Evidência no contexto.

O Projecto *Chata* favoreceu uma refinada articulação destas descrições e, no Apêndice 2, é fornecido um modelo geral. São apresentadas, numa hierarquia, ideias mais e menos poderosas com que os alunos parecem operar, quando tratam fontes materiais e em resposta a questões levantadas às fontes. É claramente importante que estes sejam capazes de ir além de tratar as fontes de forma superficial, como se estas proporcionassem acesso directo ao passado ou fornecessem informação que pode ser tida por garantida, independentemente das circunstâncias da sua produção. Alguns alunos estão a operar com ideias descritas no Nível 1, *descrição*, particularmente alunos mais novos, que não levantam questões acerca das bases nas quais as histórias do passado se apoiam. Para estes, histórias acerca do passado são apenas histórias e a sua validade não é uma questão. Outros alunos, que trabalham num nível de *informação*, são capazes de reconhecer que as fontes estão ligadas ao passado e provêem a base para o que é dito acerca do passado, mas estas fontes são vistas como fornecendo informação transparente que ou é correcta, ou incorrecta. Os alunos que pensam na evidência potencial como *informação* neste sentido não são ajudados, quando confrontados com fontes que contêm informação contraditória. Contudo, os que reconhecem as fontes como *testemunho*, são capazes de considerar alguma explicação para estes conflitos e as fontes são validadas de acordo com o alcance que parecem ter para dizer a verdade. Com alunos que operam com ideias desta natureza, pode surgir uma dificuldade, uma vez que isto, muitas vezes, traz consigo a ideia de que se *ninguém estava lá* para reportar as coisas como elas eram, ou de que os relatos são, de alguma forma, imperfeitos e, por isso, nada pode ser conhecido. Contudo, alguns alunos, mais tarde, mudam a sua compreensão de testemunho e são capazes de reconhecer que é possível explorar relatos individuais e discernir afirmações verdadeiras em diferentes relatos. Sugerir esta abordagem ajuda a construir algum género de imagem na qual eles podem depositar alguma confiança, mesmo que os

relatos individuais não sejam totalmente fiáveis. Contudo, para muitos alunos, esta abordagem de *tesoura e cola* ainda limita significativamente a sua habilidade de reconhecer o potencial que uma fonte oferece *como evidência*:

Mas, mesmo nos casos em que esta concepção traz consigo novas estratégias para avaliar a credibilidade dos relatos, este conjunto de ideias é, em si mesmo, insuficiente, na ausência de testemunhas oculares às quais os historiadores possam recorrer (Lee and Ashby, 2000, p. 201).

Desde que os alunos possam compreender que os historiadores podem fazer *inferências* que não dependem de alguém estar a dizer a verdade, ‘porque as fontes são vestígios de actividades e de interacções, assim como os relatos’, podem começar a considerar as fontes como evidência (tal como está descrito no Nível 5). Complexidades posteriores envolvem que se compreenda que os traços do passado têm que ser entendidos em termos das sociedades que os produziram e se considere como podem relacionar-se, contando como evidência, para a investigação que está a ser levada a cabo (como é descrito no Nível 6).

O ESRC financiou o Projecto *Chata*, alargando esta pesquisa e explorando as ideias apresentadas por alunos dos 3º, 7º e 9º anos. Foram fornecidas aos alunos tarefas às quais teriam de responder, como um meio de explorar a sua compreensão acerca da *evidência* e de avaliação de afirmações históricas. Foram analisadas as respostas dos alunos a três séries de tarefas, relacionadas com a forma como usaram um conjunto de fontes para validar afirmações históricas particulares. A discussão que se segue diz respeito à primeira dessas séries de tarefas e apresenta algumas das ideias com as quais os alunos mostraram operar. Aos alunos do 3º ano foram dadas duas afirmações históricas (apresentadas como História A e História B) e quatro fontes (apresentadas como pistas); aos outros grupos etários foram dadas três afirmações históricas (apresentados como História A, História B e História C) e seis fontes (apresentadas como pistas). O material para o grupo etário mais velho é apresentado no Apêndice 3 e precisa de ser antecipadamente estudado para a discussão que se segue. Foi também fornecida aos alunos informação base que os habilitou a integrar as fontes no seu contexto histórico. Como irão ver, a partir de um estudo do material, a História B relaciona-se com as fontes *usadas como evidência* explica seis das fontes. Explica também a existência de outras histórias. A História A garante ela própria o peso total das fontes escritas, tratadas como uma informação colectiva, incluindo afirmações um tanto implausíveis. A História C assenta em evidência visual, fontes que apresentam o rei Artur como um herói da Idade Média. Foi pedido aos alunos que usassem informação que já possuísssem juntamente com as fontes, para decidirem qual das histórias era

a melhor. Foram usadas na pesquisa questões posteriores¹¹ de investigação, mas esta discussão está confinada à questão de abertura, que pede aos alunos que expliquem a escolha que fizeram.

A partir das respostas, tornou-se claro que não havia qualquer indicação da parte de alguns alunos de que tivessem feito qualquer uso, ou tivessem dado alguma importância às fontes na tomada das suas decisões. Especialmente para os mais jovens, as histórias foram escolhidas pelas suas qualidades particulares. ‘A história era acerca de quê’ foi uma das determinantes de algumas tomadas de decisão. “Eu gosto de histórias acerca do rei Artur” foi a razão da escolha de Sam. Outros alunos do 3º ano, como a Julie, por exemplo, escolheram a sua história porque “tratava de aventuras, era excitante”, uma vez mais não dando qualquer indicação de que as fontes foram tomadas em consideração. A validade da história não parece ser uma questão. Este tipo de resposta foi também manifesta entre alunos do 6º ano e até um ou dois alunos do 7º ano escolheram a sua história por razões similares. As histórias falavam por si mesmas e as escolhas foram feitas sem atender às fontes.

Outros alunos, que se focalizaram na história negligenciando as fontes, fizeram isso devido à quantidade de informação que a história continha. Para estes, quanto mais informação uma história tinha, mais válida era. Rachel, no 6º ano, escolheu a História C porque “ela dizia mais acerca de tudo”, enquanto Gareth, no 7º ano, foi mais expansiva e escolheu a História C “porque diz mais sobre a batalha, tal como quem lutou, onde, e também o que aconteceu”. Contudo, um ou dois dos alunos que se concentraram em validar a história sem referências às fontes, tiveram uma abordagem mais complexa à natureza da informação. Não foi a quantidade de informação que interessou, antes o tipo de informação é que se tornou importante e isto determinou a sua veracidade. Ruth, no 7º ano, afirma que a História A era a melhor porque ela “dá a data, é do tempo do rei. Tem todos os pormenores”. Daniel, também no 7º ano, escolheu a História A “porque era muito factual. Fornece o ano, quem estava envolvido, onde teve lugar e o que aconteceu”. Para estes alunos, nomes, datas e números são o tipo de informação que fala por si mesma. Pormenores equivalem a factos estabelecidos. Este tipo de pensamento é claramente problemático para a História. Para os alunos que pensam a informação deste modo, à História B, a única história válida, não foi dado qualquer crédito particular, enquanto as outras duas pareceram oferecer a autenticidade do pormenor.

Contudo, outras respostas de alunos, conquanto ainda focadas nas histórias, deram mostras de pensamentos muito mais sofisticados acerca da nature-

za da informação e da dimensão pela qual uma história particular parecia ser válida. Alguns usaram a ideia de *imprecisão* como um teste de validade e, por isso, apontaram a História B como a mais genuína. Graham, no 7º ano, decidiu-se pela História B porque ele “viu que ela não tinha personagens, como a outra história, o que a tornava mais fidedigna”. Layla, no 6º ano, foi mais explícita acerca da possibilidade de afirmações imprecisas serem credíveis, reconhecendo tais qualidades na História B. Layla diz-nos que “ela não nos deu muitas datas definidas, nem nada. Isto significa que pouco da história poderia estar errado”.

Outros alunos reconheceram que as fontes tinham algum relacionamento com afirmações feitas nas histórias, mas a sua abordagem foi combinar informação entre uma afirmação numa das fontes e uma afirmação numa das histórias. Por exemplo, Christine, do 7º ano, diz-nos: “vi que na Pista 2 o nome e o número de Saxões que ele matou eram exactamente os mesmos que na história”. Robert, um aluno do 6º ano, foi mais minucioso, sugerindo que “a Pista 2 diz que a 12.ª batalha de Artur teve lugar no Monte Badon e isto é o que é dito na história A. Também, na Pista 2, ele matou 960 Anglo-saxões à sua conta – o mesmo afirma a História A. Tudo na Pista 2 combina com a História A. A Pista 2 foi a que mais ajudou porque tudo na Pista 2 combina com a História A”. Estes alunos trataram as fontes como informação, superficialmente. Parece que não reconheceram conflitos entre a informação numa fonte e a informação noutra fonte, nem consideraram o tempo nem as circunstâncias da produção das fontes. As suas respostas a questões adicionais sugerem que, em muitos casos, estes escolheram primeiro a história e usaram as fontes apenas como um meio de justificarem e de confirmarem a sua escolha. Isto determina o seu estudo das fontes. Os alunos usam-nas na busca de afirmações que condigam com a história escolhida e a informação que não faz isto é, ou ignorada, ou posta de parte. Isto foi muito visível na resposta do Robert a algumas questões exploratórias, particularmente a uma questão que perguntava se havia algumas pistas que não o tivessem ajudado na sua tomada de decisão. A sua resposta de que “as pistas 4, 5 e 6 não ajudaram – porque não tinham a informação necessária que eu precisava” sugere que as fontes foram analisadas apenas pela sua utilidade em sustentarem a história escolhida.

Muitos dos alunos mais velhos estavam a trabalhar num nível de testemunho e reconheceram o valor da Pista 1, em termos da sua proximidade com o evento. Para alguns, o facto de que o autor da fonte era também um monge acrescentou credibilidade à fonte, em termos da sua “veracidade”. Embora seja claro que estes alunos fizeram alguma distinção entre as pistas, em termos da posição do autor para saber, a credibilidade dos monges não foi explorada em

termos de conflitos entre a Pista 1 e a Pista 2. Respostas que identificam o autor da Pista 1 como oferecendo alguma credibilidade, em termos da sua *posição para saber*, não eram apenas prerrogativa dos alunos mais velhos. Adam, um aluno do 3º ano, baseou a sua decisão no testemunho de Gildas, afirmando: “o monge, que nasceu no ano em que aconteceu a batalha do Monte Badon, escreveu pistas e mencionou a batalha”. A dificuldade em relacionar o testemunho com a posição do autor para saber é explicada pela Emily. Ela diz-nos que “a Pista 1 foi particularmente útil porque o monge nasceu naquela altura e, embora tenha sido poucos anos antes, ele pôde entender o que aconteceu, pois ele ainda estaria por perto quando a história original estava a ser contada”. Para muitos alunos, que deram credibilidade ao que Gildas escreveu, “porque ele era daquela época”, e puseram de lado fontes posteriores, com base em que foram produzidas muito mais tarde, esta ideia de uma fonte “da época” é indevidamente sustentada e “estar lá” é assumido pelo contexto temporal (dado que a Pista 1 data de 540 d.c.). O testemunho actual de um evento ou acontecimento é frequentemente assumido.

Frequentemente, a prioridade do testemunho remeteu outras fontes para uma categoria “não relevante”, ou originou o comentário: “eles não estavam lá, por isso não podem saber”. As fontes de uma data posterior foram, portanto, rejeitadas. O foco da atenção estava na afirmação principal acerca da batalha ou batalhas entre os Bretões e os Saxões. Os alunos que escolheram a História B na base das Fontes 1 e 6 reconheceram o valor dessas fontes para comentarem as batalhas entre Bretões, mas não viram o valor de fontes posteriores como evidência que podia sustentar a frase “ele tornou-se um herói”. Joanne, do 9º ano, por exemplo, afirmou: “a Pista 6 e a Pista 1 ajudaram mais porque ambas se basearam em coisas que aconteceram pouco depois ou por volta da data da Batalha. Como é que alguém, 1000 anos depois da batalha, pode saber como seria a cena da batalha? Foi por isso que pus de parte as Pistas 2,3,4 e 5 – elas foram escritas anos depois dos acontecimentos e eram provavelmente mentiras, tudo mentiras”.

Os alunos que trataram as fontes como um conjunto e compararam todas as afirmações nas histórias reconheceram que a História B pode considerar todas as pistas. William, aluno do 9º ano, quando questionado se havia ou não algumas pistas que não tivessem sido úteis, foi além do testemunho, explicando: “todas as outras pistas foram úteis, mesmo que sejam parciais, porque mostram que ele era um herói, como todas o mostram a matar e a ganhar combates ou a contar a lenda de quão notável ele era.” Tony, também um aluno do 9º ano, deu credibilidade à Pista 1 por causa da sua proximidade no tempo e do seu tom equilibrado, mas também reconheceu o valor da Pista 2: “porque sus-

tenta o facto de que ele se tornou herói, ao dizer-nos que ele ganhou todas as suas batalhas.”

Na mesma tarefa, outros alunos revelaram uma compreensão sofisticada de testar e aplicar estratégias de refutação. Ao tratar as fontes como um conjunto, alguns alunos reconheceram o valor de algumas fontes que os ajudaram a medir a credibilidade da informação apresentada por outra. Craig, um outro aluno do 9º ano, disse-nos que a Pista 6 o ajudou “a eliminar a Pista 3 e também a História C porque esta apresenta-o como vestindo uma pesada armadura que não era usada naquele tempo”. Craig foi capaz de usar a evidência arqueológica da Pista 6 para contestar a informação dada na Pista 3, de forma a usar isto para invalidar as afirmações feitas na História C.

A investigação sugere que uma muito mais sofisticada compreensão da evidência e abordagens para testar afirmações são mais evidentes nos alunos mais velhos do que nos mais novos, mas também revela que alguns alunos mais novos conseguem pensar em níveis mais elevados que muitos alunos mais velhos. Dados os tipos de ideias que os alunos nestes grupos etários revelam trazer para as suas aulas de História, o que é que, no ensino da História, deve ser feito para conseguir o desenvolvimento das ideias tácitas, para promover compreensões mais complexas e contestar as ideias alternativas, por forma a permitir aos alunos fazerem progressos? É possível sugerir algumas ideias-chave acerca da evidência que devem ser ensinadas aos alunos. Estas encontram-se resumidas na secção seguinte.

Ideias-chave para o ensino

Os alunos que reconhecem que as fontes precisam de ser interrogadas são, muitas vezes, ensinados a verificar a credibilidade da fonte através de questões colocadas acerca de quando foi produzida, por quem, porquê, e quem era a audiência esperada para a fonte. Estas são, obviamente, questões importantes na exploração das compreensões acerca da natureza da fonte que está a ser examinada. Contudo, este tipo de análise crítica de fontes não pode ser um fim em si mesmo. As respostas a estas questões podem levar os alunos a noções simples e imprecisas e à inútil designação das fontes como credíveis e não credíveis. Uma vez rotulada de não credível, a fonte tornar-se-á sem préstimo no pensamento de muitos alunos que ‘a mandarão para o balde do lixo’. As fontes não podem por si próprias ser rotuladas deste modo. Elas só podem ser designadas de válidas, ou não, no contexto do seu uso como evidência. Têm que ser consideradas à luz do seu po-

tencial para validar uma afirmação, sustentar uma teoria, ou fundamentar uma resposta a uma questão, independentemente das suas imperfeições como informação.

Para usar as fontes como evidência, os alunos têm que compreender que a validade de uma fonte muda para diferentes afirmações ou questões e que o seu uso como evidência depende do peso de que esta se reveste como evidência em relação a uma questão. Uma fonte parcial, enviesada, pode muito bem revestir-se de um grande peso como evidência de algumas afirmações e pode até ser por causa da sua parcialidade. Como as fontes usadas nos exercícios de pesquisa discutidos abaixo demonstram, fontes de um período posterior podem não ser válidas como testemunho de eventos acerca das invasões saxónicas da Grã-Bretanha e da valentia do seu líder, mas podem trazer evidência firme à questão de como ‘ele se tornou um herói’.

Para compreender as fontes como evidência, os alunos têm de ser capazes de fazer a distinção entre a natureza intencional de uma fonte e a sua natureza não intencional. O que é que esta fonte nos quer dizer? O que é que esta fonte pode dizer-nos, sem que jamais tenha tido a intenção de fazê-lo? Estas são duas questões importantes para levar os alunos a fazer uma aproximação mais eficaz à análise da fonte. Ser capaz de fazer inferências acerca do passado a partir das fontes é uma parte importante do ofício do historiador e é preciso que os alunos aprendam como responder e fazer questões a uma fonte, o que lhes possibilitará chegar aquilo a que nunca pensaram chegar.

Os alunos também precisam de explorar uma série de fontes e de reconhecer que a História não depende das narrativas de testemunhas. Grande parte dos relatos históricos não foram compilados de testemunhos, nem é o tipo de conhecimento que o testemunho pode proporcionar. Para além disso, eles têm de ser capazes de tratar as fontes como um conjunto. Uma fonte pode trazer luz sobre outra fonte. Por exemplo, neste estudo a Fonte 1 fornece uma explicação possível para a origem de outras fontes (como as Fontes 2 e 3, acima referidas). Fontes como a Fonte 6 podem ser usadas para ultrapassar um tratamento superficial das Fontes 4 e 5.

Existem, é claro, muitas dificuldades. Ensinar aos alunos um conceito de evidência e proporcionar-lhes experiência de análise de fontes, como parte da investigação histórica não é tarefa fácil. Contudo, os professores bem preparados têm uma compreensão segura deste aspecto, na sua área, e reconhecem a necessidade de uma abordagem diagnóstica deste tipo para que o diálo-

go de aprendizagem possa avançar. Os professores podem trabalhar a partir das compreensões existentes (ideias tácitas) e contestar as ideias alternativas que impedem o progresso posterior.

Notas

- ¹ História, Currículo Nacional de Inglaterra, ciclos 1-3, conjuntamente publicado pelo Department for Education and Employment, and the Qualifications and Curriculum Authority. 1999. (também acessível em www.nc.uk.net)
- ² Cada ciclo requer o ensino de uma série de unidades de estudo. Por exemplo no 3º ciclo (os alunos de 11-14 anos) têm de ser ensinados acerca dos seguintes conteúdos: a Grã-Bretanha de 1066-1500, Grã-Bretanha 1500 – 1750, Grã-Bretanha 1750-1900, um estudo Europeu antes de 1914, um estudo de História Universal antes de 1900, um estudo de História Universal depois de 1900. Muitos pormenores destas exigências de conteúdo e das exigências de conteúdo dos 1º e 2º ciclos podem ser encontrados no Currículo Nacional de Inglaterra, ciclos 1-3, conjuntamente publicado pelo Department for Education and Employment, and the Qualifications and Curriculum Authority. 1999. (também acessível em www.nc.uk.net)
- ³ Pág.20 do Currículo Nacional de Inglaterra, ciclos 1-3, conjuntamente publicado pelo Department for Education and Employment, and the Qualifications and Curriculum Authority. 1999.
- ⁴ O documento do Currículo Nacional providencia descrições dos níveis, numa hierarquia, segundo os quais se requer aos professores que avaliem os seus alunos no fim de cada ciclo. Isto pode ser encontrado no documento, p. 39. (Currículo Nacional de Inglaterra, ciclos 1-3, conjuntamente publicado pelo Department for Education and Employment, and the Qualifications and Curriculum Authority. 1999.)
- ⁵ Os critérios para avaliação no GCSE podem ser encontrados em www.qca.org.uk
- ⁶ Os critérios para avaliação nos níveis AS e A2 podem ser encontrados em www.qca.org.uk
- ⁷ O Schools Council History Project (SCHP), vulgarmente conhecido como SHP, mas também como The New History, passados trinta anos tornou-se uma tradição e uma abordagem aceite não apenas no currículum nacional, mas também no programa de estudos para os exames nacionais. Começou como um projecto de desenvolvimento curricular preparado por professores, incorporando um exame público experimental adoptado pelo Southern Regional Examinations Board. Esta abordagem metodológica da História iniciada pelo Projecto tornou-se agora numa parte importante para melhorar a prática dos professores de História. A sua abordagem evita o ensino da História do género de “jogo patriótico”, com uma História fixa acerca da Inglaterra como objecto de ensino.
- ⁸ O GCSE (General Certificate of Secondary Education), introduzido em 1986, recolocou e integrou o anterior Nível 0 GCE (General Certificate of Education, concebido para os melhores alunos) e o CSE (Certificate of Secondary Education , projectado para alunos que se julgava que não teriam sucesso no Nível 0). O actual GCSE significa que todos os alunos são preparados para o mesmo exame e garantem classificação positiva os níveis A a G. Os níveis A*-C são vistos como a medida do sucesso das escolas e determinam, muitas vezes, o exame de entrada para os estudos em AS e no nível A2. Esta abordagem por níveis tem reflexos no anterior exame do nível “0”/CSE.

⁹ O Projecto *Chata* (Concepts of History and Teaching Approaches) foi um projecto fundado pelo ESRC, levado a cabo no Instituto de Educação da Universidade de Londres. Os Directores do Projecto foram P.J. Lee e A. K. Dickinson. R. Ashby foi a Investigadora Oficial para o projecto. Existem numerosas publicações que se reportam aos resultados do projecto sobre as ideias dos alunos acerca da História. O projecto explorou os conceitos dos alunos respeitantes à investigação histórica e à explicação histórica. A amostra incluiu mais de 300 alunos, dos 3º, 6º, 7º e 9º anos.

¹⁰ Peter Lee e Ros Ashby, *Discussing the Evidence*, em *Teaching History*, Nº 48. Historical Association, 1987. Os níveis descritos neste artigo dizem respeito a três estudos: (1) a categorização a priori sugerida por Tony Gard e Peter Lee em *History Teaching and Historical Understanding* (Heinemann, 1978, Capítulo 1); (2) o trabalho de Denis Shemilt em evidência para a Avaliação da História 13–16; (3) análises pormenorizadas de gravações em vídeo feitas por Ros Ashby e Peter Lee.

¹¹ Algumas das questões examinadas foram discutidas em comunicações apresentadas na AERA. 1. P. J. Lee e R. Ashby, *History in an information culture*, apresentado no symposium 'Teaching and Learning as Epistemic Acts', American Educational Research Association Conference, San Diego, California, 1998. 2. R. Ashby e P. J. Lee, *Information, Opinion and Beyond*, apresentado no symposium 'Elementary and Secondary Students' Historical Understanding: Recent Findings from US and Europe', American Standard Research Association Conference, San Diego, California, 1998. 3. R. Ashby, *Student Validation of Historical Claims*, apresentado no symposium 'International research on historical thinking: Studies of conceptual understanding, at American Educational Research Association Conference', New Orleans, Louisiana, 2002.

Referências

- Lee, Peter and Ashby, Rosalyn, 'Discussing the Evidence', in *Teaching History*, 1987, nº 44. Historical Association.
- Lee, Peter and Ashby, Rosalyn, 'Progression in Historical Understanding among Students Ages 7-14' in *Knowing, Teaching and Learning History, National and International Perspectives*, Edited by Peter N. Stearns, Peter Seixas, and Sam Wineburg, New York University Press, 2000.
- Lee, Peter, Ashby, Rosalyn, and Dickinson, Alaric, 'Progression in Children's Ideas about History', in *Progression in Learning*, Edited by Martin Hughes, BERA Dialogues Nº 11, Multilingual Matters, 1995.
- Rogers, P. J., *The New History, theory into practice*, Historical Association, Teaching of History Series, Nº 48, p19, 1980.
- Shemilt, Denis, *History 13-16 Evaluation Study*, Holmes McDougall, 1980.
- Walsh, W. H, *An Introduction to Philosophy of History*, Hutchinson, 1967.

Apêndice 1

Currículo Nacional de História Descrição das competências a atingir por nível

Excertos relacionados com uso e avaliação de fontes

Nível 1: Os alunos encontram respostas para algumas questões simples acerca do passado a partir de fontes de informação.

Nível 2: Os alunos observam ou manuseiam fontes de informação acerca do passado com base em informações simples.

Nível 3: Os alunos usam fontes de informação de forma mais complexa do que simples observações para responder a questões sobre o passado.

Nível 4: Os alunos começam a seleccionar e a combinar informação proveniente de diversos tipos de fontes.

Nível 5: Usando o seu conhecimento e compreensão, os alunos começam a avaliar fontes de informação e identificam aquelas que são úteis para tarefas específicas.

Nível 6: Usando o seu conhecimento e compreensão, identificam e avaliam fontes de informação que usam de forma crítica para atingir e fundamentar as conclusões.

Nível 7: Os alunos começam a mostrar alguma independência ao seguir linhas de investigação, usando o seu conhecimento e compreensão para identificar, avaliar e usar criticamente fontes de informação. Por vezes, atingem conclusões fundamentadas de forma autónoma.

Nível 8: Com base no seu conhecimento e compreensão histórica, os alunos usam fontes de informação de forma crítica, levam a cabo investigações históricas e atingem autonomamente conclusões fundamentadas.

Desempenho excepcional: Com base no seu conhecimento e compreensão histórico, os alunos usam fontes de informação de forma crítica, levam a cabo investigações históricas, desenvolvem, mantêm e fundamentam um argumento e conseguem sustentar conclusões de forma equilibrada, fundamentada e autónoma.

Apêndice 2

Modelo provisório de níveis de evidência

NÍVEL 1: Imagens do passado

O passado é encarado como se fosse presente. Os alunos tratam a evidência potencial como se oferecesse acesso directo ao passado. Questões acerca da fundamentação de afirmações históricas não se colocam: os alunos operam com uma distinção do tipo verdadeiro/falso, mas sem base metodológica. Quando fornecidas afirmações para submeter à evidência (potencial), procedem da mesma forma para refutar a evidência com base na afirmação, ou vice-versa, para refutar a afirmação com base na evidência.

NÍVEL 2: Informação

O passado é encarado como algo fixo, acabado e – por alguma autoridade – conhecido. Os alunos tratam a potencial evidência como informação. Dadas afirmações para submeter à evidência, os alunos equiparam informação ou contam fontes para solucionar o problema. Não é atribuída metodologia à História para se responder a essas questões, apenas se invoca uma autoridade superior (mais e melhores livros). Os conflitos numa (potencial) evidência podem aparecer devido a falta de informação ou indicar incompetência ou mal-dade por parte de autores ou professores.

NÍVEL 3: Testemunho

O passado é narrado, mal ou bem. Os alunos começam a compreender que a História tem uma metodologia para testar afirmações acerca do passado. Os conflitos entre a evidência potencial são pensados de forma apropriada e sustentada ao decidir-se qual é o melhor relato. Noções de distorção, exagero e omissão de informação no relato fornecem a ideia de simples dicotomia verdade-mentira. Os relatos são frequentemente tratados como se os autores fossem testemunhas oculares - quanto mais directas melhor.

NÍVEL 4: Tesoura e cola

O passado pode ser investigado, mesmo se nenhum relator individual o apreende de forma correcta: podemos elaborar uma versão retirando afirmações verdadeiras de diferentes relatos. Noções de distorção e outras são complementadas por questões sobre qual dos relatores está em melhor posição de saber.

NÍVEL 5: Evidência em isolamento

Afirmações acerca do passado podem ser inferidas a partir de fragmentos de evidência. A evidência sustentará questões para as quais poderia não

haver testemunho e muitas coisas podem ser evidência que não sejam relatos de nada, portanto, os historiadores podem ‘trabalhar’ os factos históricos, mesmo sem que qualquer testemunho tenha sobrevivido. A evidência pode ser incompleta, mesmo sem questões de distorção ou mentira – o peso que terá dependerá das perguntas que fizermos.

NÍVEL 6: Evidência em contexto

A evidência pode ser construída como no nível anterior mas se for entendida no seu contexto histórico: temos de saber qual o seu significado e como se relaciona com a sociedade que a produziu. Tal envolve uma aceitação provisória de muito trabalho histórico como facto estabelecido (um contexto conhecido). Não podemos questionar tudo de uma vez.

Apêndice 3

As pessoas que estão interessadas no passado discutem, por vezes, sobre se algo será verdadeiro. Seguem-se 3 histórias extraídas de 3 livros diferentes.

Lê-as com muita atenção.

História A:

Por volta do ano 500, viveu um valente rei dos Bretões chamado Artur. Combateu os Saxões e ganhou todas as batalhas. Na sua 12^a batalha em Mount Badon matou 960 Saxões.

História B:

Por volta do ano 500, um chefe dos Bretões combateu os invasores e derrotou-os diversas vezes. Uma dessas batalhas ocorreu em Badon Hill. Tornou-se um herói.

História C:

Por volta do ano 500, viveu um Rei chamado Artur. Artur e os seus Cavaleiros combateram numa grande batalha em Mount Badon. Artur usava uma armadura pesada com uma imagem de Maria, mãe de Jesus. Esta ajudou-o a tornar-se muito valente quando cavalcou para a batalha, na qual matou muitos Saxões.

Por vezes temos PISTAS para nos ajudar a decidir quão verdadeira é a história. Temos algumas acerca desta.

Estuda as pistas com atenção.

Pista 1: Escrita em 540 por um Monge Britânico chamado Gildas.

Alguns Bretões foram assassinados pelos Saxões, outros foram feitos escravos. Alguns lutaram sob o comando de um chefe chamado Ambrosius. Os Bretões ganharam algumas batalhas, enquanto os Saxões ganharam outras. Houve uma grande batalha em Badon Hill. Sei disto porque nasci no ano em que tal aconteceu.

Pista 2: Escrita em 800 por um Monge Galês chamado Nennius.

O chefe da guerra chamava-se Artur. A sua 12^a batalha aconteceu em Mount Badon e nela, só Artur, matou 960 Saxões. Ganhou todas as batalhas que travou.

Pista 3: Escrita em 1125 por um Monge chamado Willian.

Na batalha de Mount Badon, Artur matou, ele próprio, 900 Saxões. Tinha na sua armadura uma imagem de Maria, mãe de Jesus.

**EXPLORAÇÃO DO PENSAMENTO HISTÓRICO DOS JOVENS
EM AMBIENTE DE MUSEU**
(CHILDREN'S HISTORICAL THINKING WITHIN A MUSEUM ENVIRONMENT)

IRENE NAKOU

Universidade de Atenas

Tradução de Flávio Ribeiro

Introdução

A exploração do pensamento histórico das crianças realizada e desenvolvida em ambiente de museu reveste-se geralmente, de grande interesse teórico-prático. É o centro do actual debate em história e do ensino-aprendizagem da história, em estreita relação com as fontes. Está também relacionado com a actual discussão sobre a mudança dos museus no que respeita com a sua função educacional e social.

Realizou-se um estudo de campo longitudinal tendo como foco principal o estudo do pensamento histórico das crianças em situação de museu, baseado na observação feita a 1079 respostas dadas por 141 aluno envolvidos em tarefas específicas e relacionadas com o trabalho com objectos de museu, ao longo de um período de três anos.

As primeiras questões de investigação foram:

- Que tipo de pensamento histórico desenvolvem as crianças em ambiente de museu?
- Poderão as crianças nas idades compreendidas entre os 12 a 15 anos utilizar os objectos de museus como fontes e em termos históricos?

- Com que variáveis educacionais está relacionado o pensamento histórico das crianças?
- Com que variáveis museológicas está relacionado o pensamento histórico das crianças?
- Até que ponto está relacionado o pensamento histórico das crianças com a idade?
- Como poderemos definir o pensamento histórico e os seus elementos, no sentido de se produzir um esquema analítico com o qual possamos explorar o pensamento histórico das crianças, em especial o que se desenvolve em ambiente de museu e em termos das diferentes (tradicional, modernas e pós-modernas) perspectivas da história e da educação histórica?

A nossa compreensão do pensamento histórico oculto dos estudantes foi considerado de grande significância para a educação histórica porque as suas próprias ideias e pensamentos poderiam fornecer uma base de grande valor para posteriores trabalhos e discussões, no sentido de desenvolver o pensamento histórico deles, como sugere D. Thompson (1984, p. 180). Estas considerações baseiam-se essencialmente nos argumentos de Vigotsky (1934, pp. 184-189) de que esta educação e ajuda pode levar as crianças a fazerem mais do que pensariam fazer sozinhas. Contudo, somente dentro dos seus limites de desenvolvimento, de acordo com a zona de desenvolvimento proximal. Assim, este estudo foi de encontro ao que se esperava em relação à importância para a educação histórica, para os programas educacionais dos museus e para a visão do conhecimento e progressão do pensamento histórico dos alunos.

Foi esperado neste estudo de campo, no qual o conhecimento dos alunos em trabalho e contacto com as fontes eram mínimas, como resultado do sistema tradicional de educação, nos pudesse mostrar algum pensamento oculto dos alunos, como bom potencial para desenvolverem capacidades de pensamento histórico. Foi também esperado sermos capazes de possibilitar a discussão sobre os benefícios da utilização do museu para a aprendizagem da história, em relação com o estudo e ensino da história na escola.

Em complemento, foram esperadas observações em alguns factores básicos, os quais podiam influenciar o pensamento histórico em ambiente de

museu, para nos ajudar a debater os programas e as práticas educacionais de modo a que o papel educacional dos museus possa valorizar e ligar-se melhor ao ensino da história nas escolas.

(a) O ambiente educacional dos museus

O estudo de campo longitudinal sobre o pensamento histórico dos estudantes foi realizado em museus porque os museus têm assumido a possibilidade de uma oferta educacional em relação aos vários campos do conhecimento e experiências humanas. Esperava-se que o ambiente histórico dos museus arqueológicos e históricos em particular, atraísse o pensamento histórico dos alunos, desde o momento em que entrassem no museu até serem envolvidos pelas evidências materiais da vida humana e das ambientes do passado (1).

Os museus não foram concebidos como instituições estáticas e neutrais mas sim, relacionadas com os seus contextos sociais, económicos, epistemológicos e ideológicos e, por isso, em conformidade com as mudanças da natureza das diferentes teorias e em consonância com as suas intenções museológicas (2). Hoje os museus são, por esse motivo, teoricamente estudados em relação ao seu tipo sendo distinguidos como “tradicional”, “modernos” e “pós-modernos”. Cada tipo de museu e sua filosofia oculta foi-se assumindo para formar uma situação educacional distinta que encoraja um tipo relevante de pensamento histórico. Todavia, foi assumido que todos os tipos de museu podem servir para estimular uma situação educacional, tal como os programas educacionais dos museus podem levar os alunos a encetar um diálogo particular com o mundo do museu através de uma pessoal e alternativa leitura dos objectos expostos (3).

(b) O pensamento histórico

O pensamento histórico foi investigado como uma actividade intelectual complexa sendo realizado dentro do carácter social do processo histórico e, desse modo diferentemente concebido por cada teoria da história. Deste modo, nesta investigação o estudo sobre pensamento histórico dos alunos está directamente relacionado com as mudanças ocorridas na educação histórica na Inglaterra (4).

Por outro lado, o pensamento histórico foi concebido como envolvendo a selecção e interpretação das fontes na base das quais as questões e inferências

históricas são produzidas. Desta maneira, o pensamento histórico foi concebido como directamente relacionado com as concepções dos historiadores sobre evidência, sua interpretação e sua utilização, isto é, como relativo tratamento da evidência pelos historiadores de acordo com os seus pontos de vista teóricos sobre o processo histórico e o seu esforço para lhe dar sentido. Nesta base, todos os diferentes tipos e modos de história – incluindo a tradicional, moderna e pós-moderna – assenta na base deste sistema de concepções, embora vista a partir de diferentes perspectivas.

Um esquema analítico foi desenhado na base da análise de um paralelo conceptual, e trabalho empírico analítico, com o qual a complexa actividade intelectual do pensamento histórico pôde ser explorada nos diferentes ambientes de museu, pelas diferentes questões da história e do ensino da história em termos dos seus constitutivos elementos (“metodologia”, “conteúdos” e “características específicas”) e em estreita relação com o conhecimento histórico e capacidades.

O estudo sobre o pensamento histórico baseado na análise de 1079 respostas procedentes de 141 alunos gregos, com idades compreendidas entre os 12 e os 15 anos de idade, em ambiente de museu, não foi uma tarefa fácil porque os valores históricos não foram evidentes dentro da complexidade, profusão e força do pensamento das crianças. Por isso, um esquema analítico foi usado como modelo mental, produzido para nos ajudar a compreender o pensamento histórico dos alunos. Aliás, a concepção sobre o pensamento histórico, foi explorada e formada, em larga medida, à luz as primeiras leituras das respostas dos alunos, através das quais se fez uma primeira tentativa para se decifrar a sua natureza histórica. Deste modo, estes alunos não só tornaram possível o estudo do pensamento histórico em ambiente de museu, como também possibilitaram a investigação sobre que tipo de pensamento histórico produzem.

Metodologia

O método de recolha de dados foi desenhado tendo em conta as variáveis que pensávamos serem o reflexo do pensamento histórico dos alunos em ambiente de museu. Elas foram: (1) diferenças individuais e idade; (2) conjunto de tarefas diferentes; (3) os diferentes objectos dos museus que os alunos analisaram e dificuldade que eles colocaram ao trabalho dos alunos; (4) informação histórica que foi “dependentemente” adquirida no museu em relação com o contexto histórico dos objectos estudados e (5) background

geral de informação histórica ou conhecimento que foi “independente” adquirido.

Uma série de questões orientaram o método empregue:

1. Até onde estava o pensamento histórico relacionado com a idade?
2. Até onde estava ele relacionado com as diferentes tarefas a que os estudantes teriam de responder?
3. Até onde estava ele relacionado com os diferentes tipos de objectos dos museus que tinham de observar e qual o nível de dificuldade que estes colocariam ao desempenho dos alunos?

O estudo longitudinal foi conduzido no ambiente natural dos museus onde os alunos se tinham de concentrar em objectos e colecções pré-selecionadas e responderem por eles próprios e pelas suas próprias palavras às diferentes tarefas escritas.

Foram apresentadas três diferentes tarefas: Tarefa 1, deixar os alunos concentrarem-se em apenas num objecto do museu; Tarefa 2, deixar os alunos concentrarem-se numa colecção de objectos do museu e Tarefa 3, interrelacionar as actividades realizadas no museu com o posterior trabalho na sala de aula. Todas as tarefas incluíram questões semelhantes “históricas” e “história livre” e assim, as respostas às diferentes tarefas podiam ser comparadas.

O conjunto de questões para a Tarefa 1, comum a todos os grupos, foram as seguintes:

- a) Por favor escolhe um objecto que te interesse. Por que o escolhestes?
- b) Que informação te dá o objecto sobre ele e sobre o seu período?
- c) O que podes dizer sobre este objecto? [A intenção desta questão era de que os alunos fizessem uma apresentação do objecto e não apenas o descrevessem.]
- d) Quais são as tuas questões sobre este objecto? (Supõe que eras um historiador que desejava saber algo sobre o passado estudando este objecto).

Nos últimos três anos da recolha de dados os alunos trabalharam em quatro grupos diferentes e em quatro diferentes ambientes de museus.

Para cada tarefa, os dois grupos principais estiveram com diferentes objectos de museu, os quais estavam relacionados com dependente e/ou independente informação histórica ou conhecimento. Em complemento, os objectos que os alunos do primeiro ano observaram não colocaram grandes dificuldades ao seu trabalho, contudo, os objectos seleccionados para os segundo e terceiros anos colocaram maior dificuldade.

A avaliação da dificuldade que os diferentes objectos dos museus colocaram ao trabalho dos alunos foi principalmente baseada no seu aspecto geral, na familiaridade dos alunos com cada um deles e na sua relação com o background independente de conhecimento histórico dos alunos.

No estudo longitudinal, na tarefa 1 comum, alunos nas idades de 12/13 anos foram colocados na presença do objecto a), “The Calf-carrier” que é uma estátua arcaica que representa um homem a carregar um bezerro aos ombros. Este objecto não apresentou grandes dificuldades ao trabalho dos alunos porque representa um tema familiar relacionado com o background do seu conhecimento histórico. Alunos nas idades de 13/14 anos foram colocados na presença do objecto b), um sarcófago Helenístico com duas figuras femininas; a sepultada e a sua serva numa cena do quotidiano. Este objecto colocou maiores dificuldades ao trabalho dos alunos porque não estava directamente relacionado com os seus background do seu conhecimento histórico e representa um tema muito mais complexo do que o do objecto a). Os alunos nas idades de 14/15 anos observaram o objecto c, uma estátua de bronze danificada de Apolo. Este objecto colocou grandes dificuldades ao trabalho dos alunos por causa da sua aparência e pelo facto de não estar relacionado com o background de conhecimento dos alunos.

Análise dos dados

O sistema de categorias para a análise das respostas dos alunos, em termos de “metodologia”, “conteúdo” e “características específicas” do pensamento histórico foi construído tendo por base a análise de um paralelo conceptual e trabalho empírico analítico, relacionado com as modernas perspectivas do pensamento histórico.

A “metodologia” do pensamento histórico corresponde a diferentes etapas através das quais os historiadores interpretam as fontes disponíveis dando origem a inferências históricas. O objecto do pensamento histórico foi tratado como um tema amplo correspondendo principalmente, à concepção do “real” e do passado “histórico”, tendo por base o uso das fontes e sua interpretação como evidência em contexto. As “características específicas” do pensamento histórico correspondem a conceitos específicos e capacidades em termos dos quais o pensamento pode ser caracterizado como histórico e científico: validade, retórica, capacidades observadas, uso de informação histórica dependente, uso de independente background de conhecimento histórico, interrogações históricas, uso das noções de incerteza histórica, relatividade e empatia e compreensão das limitações da evidência e da interpretação histórica.

A análise completa do pensamento histórico dos alunos relativamente a todos os resultados, respeitantes à “metodologia”, “conteúdos” e “características específicas”, não podem ser apresentados agora (ver I. Kriekouki-Nakou, 1996). Apresenta-se apenas a análise da “metodologia” referente às respostas dos alunos.

De modo a estudar o pensamento histórico dos alunos em termos da sua metodologia uma questão principal foi colocada: Quais são as categorias do pensamento histórico dos alunos em termos de “metodologia histórica” que eles usaram nas suas respostas?

O sistema “metodológico” consistiu em sete categorias distintas da “metodologia histórica” e foi largamente baseado em D. Shemilt (1987) *“Adolescent ideas about evidence and methodology in history”*.

Sistema metodológico de categorias

1. Pensamento a-histórico – Descrição da relíquia como um objecto actual.
“It is a statue.” [Rapaz, 13/14].
2. Pensamento não histórico – Descrição da relíquia como um objecto mas com um passado impreciso.
“It is damaged.” [Rapariga, 13/14].
3. Pensamento pseudo histórico – (ausência de necessidade de explicar em termos históricos) – Reprodução de informação histórica ou conhecimento.
“It is a Mycenian vase of the 14 century.” [Rapariga, 13/14].

4. Pensamento pseudo histórico – (ausência de necessidade de explicar em termos históricos) – Inferências não apoiadas directamente a partir do objecto.
"It must be a Mycenian vase." [Rapariga, 13/14].
5. Pensamento racional – Inferências feitas através de um processo racional.
"The owner of this vase must have been rich, because it is gold." [Rapaz, 13/14].
6. Pensamento histórico – Inferências feitas através de um processo histórico.
"This object give us information relative to the art and artistic style of the period in which it was produced. The [artistic] figures of the period must be huge. This is shows by the size of the finding of itself, which gives us an idea about the enormous size of the rest of the statue. People must have known the use of the bronze so they had the necessary means for its extraction and working." [Rapaz, 13/14].
7. Pensamento histórico avançado – Avançadas inferências históricas feitas através de um avançado processo histórico.
"These scales were found in royal Mycenian tombs, that means they were "kterismata". They are gold, which means that Mycenians used gold and that the civilisation was developed. The fact that they are so thin, engraved and elaborate shows us that people then did not only care about the practical aspect of an object but about aesthetics as well. This pose to us some questions, whether they were used in everyday life or whether they had a symbolic or decorative use. It is very much possible that Zeus used them to weigh the souls of people (that's why they were in a tomb). (In the Iliad, we read: "Then the father of the gods got his golden scales..."). That probably means that these small instruments were especially made for burial use and that they had a symbolic religious meaning. If this is true, they give us a lot of facts about their religious ideas. Mycenians believed that, when the body of a man died his soul went on existing and went to "Hades". In these tombs we have found many objects which lead to the same conclusion. A fact that supports the above statement is that these instruments are so thin, fine and small, that if we weight anything real, they would break (they were found broken). So they were probably not used for weighing. The butterflies and flowers which were engraved on thin surface are probably some symbols of that age. So we see the mentality of Mycenians, their great religious belief and their artistic sensitivity."

Resultados

Embora os resultados da investigação tenham sido ricos, no que concerne a vários aspectos do pensamento histórico das crianças em relação a certas variáveis educacionais e museológicas, só alguns resultados sobre o pensamento histórico das crianças e a idade são analiticamente discutidos aqui. No que diz respeito aos objectos dos museus que provocaram mais dificuldades assim como outros resultados e observações serão muito brevemente apresentados em conjunto com as conclusões.

(a) Pensamento histórico e idade

A hipótese inicial de investigação de que o pensamento histórico dos alunos podia estar relacionado com a idade foi sustentada pelas observações qualitativas gerais realizadas ao longo das várias análises e leituras dos dados.

Características gerais observadas no pensamento histórico dos alunos com idades de 12/13 anos.

(1) No geral, as respostas dos alunos foram largamente baseadas no uso de breves narrativas com conhecimentos independentes e pouco pertinentes, sob a forma de estereótipos, não usados realmente e criticamente para apoiar as suas inferências. Nas idades de 12/13 anos, realizaram a maior parte das suas inferências históricas na base do facto de que o objecto a, “The Calf-carrier”, lembrava o Kouros, a estátua típica do Grego Antigo representando um homem nu. Várias respostas nas quais um maior e complexo conhecimento histórico independente foi usado mostrou que os alunos tinham feito bastante confusão na forma do conhecimento, incluindo elementos válidos e inválidos ao mesmo tempo.

"I would suppose that this object is Philip the King of Macedonia. I understand this by its legs, one of which is shorter than the other. Also it would be in the 5th century because its body expresses a greater freedom. (One leg in front and the other behind) its look is smiling and its arms are not attached [to the body]." "... Because he doesn't wear anything under and his has a chiton over it means that it was made in Sparta."

(2) Por vezes, as ideias não se relacionaram umas com as outras e alguns pensamentos sobre assuntos diferentes interviveram entre dois pensamentos similares relacionados com o mesmo aspecto. Em complemento, um ou dois

elementos conhecidos foram considerados adequados para apoiar as inferências, nos quais a noção de incerteza histórica esteve frequentemente ausente.

"It shows to us a Kouros and we understand it by its legs one of which is in front of the other. We could also say that is a work of 580 BC."

(3) Em várias respostas o pensamento histórico não estava claramente expresso, mas estava implícito na sequência de opiniões ou pensamentos.

"It looks as if the object is a grave stele and thef [illustrated] box shows that people believed in life after death."

(4) A tentativa para realizar inferências em termos explicativos esteve usualmente deficiente ou incompleta. *"[It is] of about the 5th century because its legs are not joined."*

(5) Nalgumas respostas o pensamento histórico pode ser caracterizado como simples ou até mesmo ingênuo; do “dia-a-dia”, do “senso comum”, ideias e expressões deficientes indicam, provavelmente, que eles não possuíam os procedimentos conceptuais para expressarem os seus pensamentos em termos históricos.

"It gives me the impression that in that period every person had to kill animals in order to cover his physical needs (for ex. Food). By his we understand how much exercise every person must have had." "That they had clothes, that they had boxes and seats even for they feet namely they had a developed culture."

Em complemento, em alguns casos aparece um vazio lógico no pensamento dos alunos.

"We also see that they [the illustrated woman] are seated on an engraved seat so we understand that they knew writing [how to write]."

Contudo, alguns alunos com idades de 12/13 anos, deram respostas providas de um “pensamento histórico válido” e de distinta qualidade em relação a muitos assuntos históricos.

"By the calf he is carrying he seems to be a "moschoforos" [a "calf-carrier"] and to come from Ancient Greece, after the period of "Kouroi" because it seems like a kouros, but it is more detailed than a kouros."

"...It doesn't have any colour (it would have had long ago). It has a clear expression on its face. The man is smiling. The meaning of statue is that an X is formed by the man's arms and the calf's legs which shows their tender relation (people used to offer their best [animals] as a sacrifice to the gods). Also by having the two heads (of the man and

the animal) the one next to the other we realise the difference in mental power between the animal and the man."

Embora alguns alunos nas idades de 12/13 anos apresentassem um pensamento histórico válido, de relativa alta qualidade, apareceram também, pontos diferentes entre indivíduos de cada idade e entre as suas respostas em relação a muitos temas concernentes ao pensamento histórico. Mas, apesar deste facto, nós podemos dizer que o pensamento histórico dos alunos de 12/13 anos se caracterizou pelos elementos acima mencionados, os quais não estiveram presentes (pelo menos na mesma extensão) nas idades de 13/14 e 14/15 anos.

Características gerais observadas no pensamento histórico dos alunos com idades de 13/14 anos.

No geral, nas idades de 13/14 anos os alunos apoiaram, ou até mesmo, realizaram as suas inferências históricas relativamente mais analítica e eficientemente. Apareceu a noção de incerteza e possibilidade e, num sentido mais alargado, o conhecimento histórico foi criticamente utilizado enquanto que a linguagem descrita foi utilizada de uma forma mais sofisticada do que a dos alunos de 12/13 anos.

"First of all we can see the materials that they used for the manufacture of everyday life representations of a certain specific significance that the makers wished to touch upon. We also see their clothes, their dressing style and some of the facts concerning their goods. In my opinion it is probably of the Classical period. It must have been sculptured to touch on certain religious elements of the period or for a mythological purpose. Surely it might be the case that it was sculptured to show elements of everyday life that relatively quite impressed them."

Nesta resposta, o conhecimento histórico independente foi usado criticamente para expressar inferências históricas, num tipo de linguagem “sophisticada” e em relação com as noções de incerteza e possibilidade.

Por outro lado, houve uma vontade clara, pelo menos de alguns alunos, em utilizar conceitos “científicos” embora, nem sempre satisfatoriamente. Por isso, e por vezes, as respostas dos alunos caracterizaram-se pelo uso de “grandes afirmações” ou portentosas exposições.

"I could say about this object that it is not included 100% in the world of statues but of bas-reliefs."

Estas tendências surgiram nas idades de 14/15 anos mas, só em algumas respostas foram usadas de modo pouco satisfatório.

“... Since we observe that the colour is white it would be worthwhile to see it from the point of art...”.

As ideias dentro de cada resposta foram geralmente interrelacionadas e muitas inferências históricas foram eficientemente apoiadas. Notou-se isto em respostas longas, a um nível elevado. Isto contrasta com a situação dos alunos de 12/13 anos, onde as respostas longas usualmente incluíram ideias desligadas porque na maior parte das vezes as inferências históricas, inadequadamente apoiadas, foram expressas em duas ou três frases. Pode dizer-se que o uso fluente da linguagem pode ser necessário mas, não é condição suficiente para expressar o pensamento em termos históricos.

Além dos quatro alunos que apresentaram cinco respostas de pensamento histórico “avançado” nas idades de 13/14 anos, alguns outros alunos também nestas idades expressaram pensamentos reveladores de maturidade intelectual e sensibilidade estética.

“It is sorrowful, maybe it comes from a grave stele. It shows a woman who is giving a box to another woman who has her hand missing. It is well made, worked out in detail. We could say that the woman who is seated on the stool knows that the content of the box is a bad announcement, maybe of death.”.

Características gerais observadas no pensamento histórico dos alunos com idades de 14/15 anos

Nas idades de 14/15 anos o pensamento histórico dos alunos apareceu, geralmente, mais desenvolvido em termos de todos os elementos apresentados anteriormente, apesar das diferenças individuais e da influência de outras variáveis. Um exemplo típico do nível geral elevado de pensamento histórico, que foi expresso nas respostas dos alunos com idades de 14/15 anos, é a resposta seguinte, sobre a máscara de ouro Micénica conhecida como “A máscara de Agamemnon”:

“Among the objects that are displayed in this hall I liked most the golden masks and especially the one of Agamemnon. I chose this object because generally the masks represent the Mycenian period. They show how much bound the Mycenians were with the idea of death. They used to adorn the face of the death with gold. This fact makes clear that they believe in life after death. This object is a sample of a culture which was very developed in such mystic matters as death.”.

Esta resposta, proveniente de um aluno de 14/15 anos, apesar de revelar dificuldade em relacionar uma série de conteúdos históricos, indirectamente indica ter sido muito provavelmente escrita por um aluno nas idades de 12/13 anos, principalmente por causa dos conceitos usados (“mystic matters”), o crítico background de conhecimento histórico utilizado e a necessidade de demonstrar inferências em termos explicativos.

(b) O pensamento histórico e a idade em relação ao aumento de dificuldade dos objectos dos museus

Estas observações qualitativas gerais foram posteriormente apoiadas pelos resultados quantitativos. De acordo com os resultados do cruzamento seccional o qual se baseou nos grupos A3, B1, B2 e C4 que visualizaram o mesmo objecto em diferentes idades, os alunos expressaram um potencial pensamento histórico válido (de metodologia histórica e resultados válidos) que foi aumentando com a idade. Aliás, surgiram grandes diferenças entre as idades de 12/13 e 13/14 mais do que entre as de 13/14 e 14/15 anos. Característico é o facto de que no estudo de cruzamento seccional a mesma percentagem de alunos (22%) apresentou um pensamento histórico válido em ambas idades de 13/14 e 14/15 anos.

Por outro lado, de acordo com os resultados longitudinais, os quais se basearam nos dois principais grupos, a percentagem de alunos que expressaram um pensamento histórico válido nas idades de 14/15 anos, foi dramaticamente reduzida comparada com os dois anos anteriores, de acordo com a maior dificuldade dos objectos para os alunos de idades de 14/15 anos que os observaram.

A característica da relação do pensamento histórico dos alunos com o nível de dificuldade dos objectos pode ser vista nas duas respostas que se seguem, provenientes da mesma rapariga nas idades de 13/14 e depois com 14/15 anos, relativamente à média e alta dificuldade dos objectos dos museus, respectivamente.

“This Ancient grave stele is of marble and his quit big. It illustrates two Ancient women, one seated and one standing. It is quite detailed and nicely elaborated. One of the two women, the one standing, is offering to the other woman a box which most possible includes jewels. I hypothesise from her simple dress that she is a slave-servant. On the contrary, the seated woman is dressed better and she is adorned. Her head is missing. She would rather be a noble-woman or a rich woman who died. I hypothesise that she is dead, I say this, because this presentation may symbolise that seated woman is receiving one of her beloved objects by her servant e. g. jewels from life or a certain gift to accompany her in the under-world, in Hades.”.

Esta resposta não é uma das melhores respostas dadas nas idades de 13/14 anos mas, apesar de existirem várias lacunas relativas a conteúdos históricos, a aluna foi capaz de fazer uma interpretação histórica válida desta estrela funerária. Esta interpretação foi histórica porque o tema representado foi interpretado em termos históricos, isto é, as relações humanas e sociais foram vistas no seu contexto histórico (escrava-serva/nobre-senhora). Em complemento, as inferências foram baseadas em evidências válidas, como claramente o demonstrou em termos explicativos. Esta resposta corresponde a um raciocínio maduro, de elevado desenvolvimento conceptual, sensibilidade e pensamento histórico activo, relacionado com o background de conhecimento histórico e gerador de inferências históricas com base nos objectos musealizados.

A resposta que se segue foi feita pela mesma rapariga (agora no grupo dos de 14/15 anos) relativamente ao objecto do museu com maior grau de dificuldade, uma estátua de bronze danificada representando Apolo.

"It is a bronze mould of a statue of Apollo. It is in bad condition since its upper part is missing and some pieces of the whole body are missing. We see that has been put together since it was found broken. It is of the 6th century BC. Its size is big, it is of the colour of clay and some pieces of clay are added in order to be united with the rest. Probably it was found in excavations which took place in the Ancient Agora."

Nós vemos que, apesar da sua capacidade em revelar pensamento histórico, como mostrou na sua resposta na idade de 13/14 anos e o seu esforço óbvio em interpretar este difícil objecto, esta mesma rapariga não conseguiu expressar um pensamento histórico válido porque se limitou a reproduzir acriticamente informação ("bronze mould"), e generalizou problemáticas racionais e inferências com base na evidência. É evidente que a maioria dos alunos não conseguiu tratar historicamente este "difícil" objecto porque esta estátua não lhes é familiar e não está directamente relacionada com o background de conhecimento histórico dos alunos. Acrescente-se que a informação escrita disponível no museu, sob a forma de etiquetas, não os ajudou muito, principalmente porque o termo "mould" é uma palavra desconhecida para a maioria dos alunos de 14/15 anos.

Discussão geral dos resultados

De uma maneira geral, ambos os resultados qualitativos e quantitativos parecem indicar três pontos básicos sobre o pensamento histórico das crianças em ambiente de museu:

- O pensamento histórico foi relacionado com a idade. Um grande número de crianças de 12/13 anos revelou um pensamento histórico válido mas, o seu pensamento histórico continuou a evoluir com a idade em relação aos vários temas de acordo com o nível e a qualidade do pensamento histórico, assim como a metodologia, a validação dos resultados e o uso correcto de conceitos "científicos". Contudo, grandes diferenças distinguiram o pensamento histórico das crianças de 12/13 e 13/14 anos do que entre as de 13/14 e 14/15 anos.
- Aos 13/14 anos o pensamento histórico parece estar estabilizado mas, existiram todavia, diferenças cruciais no comportamento entre indivíduos.
- O pensamento histórico foi associado a uma série de condições museológicas e educacionais, para além das idades. Assim como, uma actividade intelectual complexa foi relacionada com diferenças individuais, em termos de potencial intelectual, desenvolvimento estético, sensibilidade e interesse na investigação histórica, modos de conhecimento, de questionar e de pensar.

O envolvimento pessoal das crianças nos seus trabalhos com os objectos dos museus é claramente demonstrado na resposta que se segue proveniente de uma rapariga de 14/15 anos:

"The object that attracted my interest is the grave of a girl. It attracts my interest because it is very rare to see a grave in a museum especially if it is so old (1000 BC.). If I were in this girl's position I would not like it all to be seen by thousands of people who would come to the museum every day. Another important thing is the relics which are in the grave, because they show the habits of Ancient people then."

O resultado do interesse das crianças nos objectos dos museus e no seu pensamento histórico é um importante tema para posteriores estudos.

A relação do pensamento histórico das crianças com as diferenças individuais como por exemplo, o desenvolvimento estético, foi indicada pela qualidade histórica de algumas respostas as quais parecem relacionar-se com a capacidade de alguns alunos de fazerem comentários com significância estética sobre os objectos dos museus e/ou justificarem os assuntos tendo por base o simbolismo da arte. Uma rapariga (idade 13/14 anos) interpretou uma figura humana como sendo uma deusa na base do facto de que esta mulher, também representada sentada, foi esculpida com o mesmo tamanho da mulher sentada.

Esta rapariga não só fez um tipo de observação que a maior parte das pessoas não conseguem fazer, como interpretou o tema na base do significado simbólico, do artístico desvio da realidade.

"This statue rather presents a goddess because although the illustrated figure seated she is bigger than the other woman who is offering her present."

Alguns alunos, mas somente alguns, colocaram problemas que se levantam em termos da confiança do trabalho artístico como fonte histórica, pelo facto das representações artísticas não corresponderem à realidade que eles supunham ali estar representada.

"Using these objects as historians we begin with the fact that these objects illustrate two musicians an element that shows to us that in that period there was development of music. The first question refers to whether this development relates to the Cyclades or more generally to Greek region. But the historian must question himself whether the activity of music presents a picture of reality of the period or if it has been inspired by another place or by a myth of an older period. Another question might be: Does the representation of the instruments correspond to reality or has it been changed in relation to the technical constraints of sculpture? Are the instruments that we see really a harp and a flute?" [Rapaz, 13/14].

Podemos dizer que a qualidade desta resposta, em termos de interpretação histórica, foi relacionada com o desenvolvimento estético deste rapaz (idade de 13/14 anos), e que o seu interesse na investigação histórica e o seu potencial em colocar questões (históricas) substanciais permitiu-lhe dar respostas (históricas) substanciais. Deve ser mencionado aqui que estes alunos ao questionarem desta forma, embora muitos deles coloquem questões de relativa alta qualidade, pois as tarefas pediam que eles assim procedessem não souberam questionar de forma histórica para poderem fazer inferências nas suas respostas em todas as outras tarefas. O questionário não foi concebido como inerente à natureza da história mas como parte básica da investigação histórica.

Conclusões

De uma maneira geral, o pensamento histórico dos jovens em ambiente de museu parece relacionar-se com um conjunto de variáveis educacionais e museológicas ao longo da idade e com diferenças individuais.

(a) O pensamento histórico e as variáveis museológicas

1. O pensamento histórico dos alunos foi activado pelo ambiente educacional dos museus arqueológicos visitados. Assim, o ambiente do museu aju-

dou-os a avivar o background de conhecimento histórico e activou o pensamento histórico deles, mais do que o ambiente da escola, no qual as crianças têm tendência para reproduzir acriticamente conhecimento histórico e informação. Neste sentido, os museus arqueológicos oferecem um ambiente educacional que possibilita a evolução e desenvolvimento do pensamento histórico.

(2) o pensamento histórico dos alunos esteve intimamente relacionado com os objectos estudados quer fossem objectos únicos "isolados", objectos de colecções "do dia-a-dia", ou objectos de arte e em termos do nível de dificuldade que eles tenham colocado ao trabalho dos alunos.

(3) A confiança dos alunos na "informação histórica dependente" foi encarada desta forma: a informação extensa existente nos museus foi ignorada. As palavras, as etiquetas e as "filosofias" museológicas ("objectos orientados") afectaram muito a expressão "pensamento histórico válido". De uma forma geral, qualquer informação directa ou indirecta parece ter afectado o pensamento das crianças.

(b) O pensamento histórico e as variáveis educacionais

O pensamento histórico dos alunos relacionou-se com algumas variáveis educacionais: com as tarefas e o conjunto das questões e ainda com o ambiente educacional onde foi tudo realizado.

(1) O pensamento histórico dos alunos foi associado com o conjunto das questões, quer ele tenha sido "histórico" ou "história livre" (não implicava uma resposta histórica). As questões "históricas" permitiam que os alunos desenvolvessem um alto nível de pensamento histórico mais do que as questões de "história livre".

(2) As diferenças no pensamento histórico dos alunos estiveram associadas às suas ideias tácitas, ao conjunto das tarefas e à "filosofia" educacional. Na verdade, as tarefas não se assemelham à do ensino tradicional da história, pois associam-se a questões abertas que possibilitam os alunos a exprimir pensamento histórico, para além do nível de reprodução "dependente ou "independente" de informação histórica ou conhecimento (adquirido previamente no museu ou principalmente na escola). Neste sentido, o pensamento histórico dos alunos como que vai para além da série de limites da tradicional educação histórica deles.

(3) Surgiram diferenças no nível e na qualidade do pensamento histórico dos alunos, nos termos em que foi produzido, no ambiente do museu ou até

mais tarde, na sala de aula, onde a maioria dos alunos reproduziu a informação histórica disponível em livros relevantes.

Estes resultados sublinham a relação dos pensamento histórico das crianças com algumas variáveis educacionais e, especialmente, com o tipo de oportunidades educacionais que nós lhes podemos proporcionar, para activar e desenvolver o pensamento histórico deles.

(c) O pensamento histórico, idade e diferenças individuais

Diferenças surgidas entre indivíduos e respostas, expressas em pensamento histórico, relacionadas com alguns assuntos indicaram que, além da idade e das condições educacionais e museológicas, o pensamento histórico dos alunos dentro do mesmo nível etário, foi relacionado com as suas faculdades pessoais intelectuais e capacidades e interesses na investigação histórica.

(d) Importância para a educação histórica e educação museológica

As conclusões sugerem que os alunos ao trabalharem com objectos de museu em ambiente de museu podem desenvolver significativamente o seu pensamento histórico, pelas razões que se mencionam seguidamente.

Primeiro, um ambiente de museu arqueológico parece apelar ao pensamento histórico a partir do momento em que se entra no museu; os jovens vêem os objectos em termos históricos mesmo que as tarefas não impliquem uma resposta histórica (história livre).

Os museus oferecem um ambiente que atrai o interesse das crianças, devido à exposição dos objectos. O discurso do objectos permite desenvolver poderes intelectuais nas crianças e uma série de diferentes habilidades e capacidades, envolvendo o estético, empático, o psicológico e o desenvolvimento social e a sensibilidade, porque os objectos estimulam o nosso interesse geral por eles mesmos, para além da sua verdadeira existência (D. Lowenthal, 1985, S. M. Pearce, 1990). Por isso, o museu parece-nos ser um muito bom meio educacional para se colocarem questões abertas e tarefas que apelem as crianças a colocar as suas próprias questões.

De facto, o trabalho com objectos de um museu, de acordo com as tarefas relativas a questões abertas, permitindo as crianças demonstrarem pensa-

mento histórico a um alto nível histórico, é um elemento verdadeiramente optimista. Isto realça a importância do trabalho das crianças com objectos de museus para o desenvolvimento do seu pensamento histórico, especialmente se o seu trabalho estiver direcionado para tarefas que lhes permitam desenvolver o seu próprio potencial na interpretação histórica. Neste sentido, os resultados desta investigação estão de acordo com A. K. Dickinson, A. Gard e P. J. Lee (1978), que referem que não é suficiente deixar os alunos trabalharem com objectos concretos; é mais importante levar os alunos a compreenderem que os objectos lhes dizem algo sobre o passado (5).

As vantagens do trabalho dos alunos com objectos estão associadas ao facto de que a maioria dos textos escritos terem sido escritos para recordarem uma ideia, os objectos foram feitos pelo seu significado, eles são a ideia. Este facto, sublinha a importância dos objectos como valor único e a necessidade de os interpretar não somente na base do que eles representam em si mesmos, mas na base da sua importância física, como um bem. Cada criança, de acordo com a idade, capacidades e interesse no conhecimento, pode desenvolver as suas próprias potencialidades porque os objectos não colocam problemas de linguagem, ao contrário dos textos escritos que geralmente dificultam o trabalho das crianças (mesmo na idade de 15 anos).

Os objectos dos museus não contam uma história fechada, eles estão abertos à interpretação das crianças. Em contraste, a história que os textos escritos contam é uma história fechada; esta requer o entendimento do sentido do tempo e da causalidade e implica uma descoberta, isto é, uma compreensão da Marração (6). Por outras palavras, é muito difícil para a criança entender a Marração e interpretá-la em termos de incerteza histórica e interrogações (D. Shemilt, 1987). Por este motivo, o uso de objectos e textos no ensino da história possibilita, de uma forma mais global, o desenvolvimento do pensamento histórico das crianças, em relação a várias noções históricas, competências e capacidades.

Os textos escritos referem-se normalmente ao Homem e à sua história. Os objectos dos museus relatam a vida do dia-a-dia no passado e por isso, fazem conhecimento histórico e [pensamento] mais populista, pluralista e público (D. Lowenthal, 1985, p.244).

Pelo facto de os objectos não contarem uma determinada história, eles permitem que as crianças investiguem caminhos para poderem descobrir os seus significados: o que é que são e o que é que significam. Esta situação é muito interessante para a educação. As crianças são levadas a avivar o seu

background de conhecimento histórico e experiência e a usar ambos na sua aprendizagem particular porque a prática no museu apela à imaginação das crianças. Por isso, se os objectos dos museus geralmente avivam o background de conhecimento histórico das crianças, o seu pensamento histórico pode ser desenvolvido em ambiente de museu através da actividade e uso criativo deste conhecimento (M. Booth, 1978). Por outro lado, se não pudermos contar com o background de conhecimento histórico, outras competências e capacidades podem ser desenvolvidas, tais como a imaginação das crianças e hipóteses em termos de incerteza histórica.

Na verdade, as crianças tendem a usar uma série de competências, capacidades e compreensões que potencialmente os capacitam a compreender e “traduzir” imagens visuais para representações conceptuais e verbais e ainda para articular com o discurso histórico (P.J. Rogers, 1984). Nesta base, o trabalho das crianças com os objectos dos museus pode ter nítidas implicações no seu desenvolvimento geral. Deste modo, é muito importante deixar a criança “ler” objectos da “cultura material”. O amplo significado deste tipo de práticas relaciona-se com a cultura dos nossos tempos. A escola tem de cultivar um novo tipo de literacia para permitir às crianças o encontro das intenções e necessidades actuais.

Para o desenvolvimento intelectual, histórico e estético dos alunos, são muitas as vantagens da exposição de objectos autênticos mesmo que eles por vezes sejam tão simples quanto um utensílio de barro partido. De facto, o ambiente de um museu oferece, num dado momento de tempo, o desafio do diálogo pessoal com os vestígios expostos, no qual o passado e o presente se encontram, em contradição com a velocidade electrónica que os media introduziram na nossa vida. As suas implicações para o pensamento merecem um estudo cuidado.

Este diálogo capacita estas crianças para desenvolver o pensamento histórico como um todo, em termos de metodologia histórica, conteúdos e características específicas, para além dos limites colocados pela educação histórica tradicional que lhes é proporcionada. Embora o pensamento histórico dos alunos estivesse confinado, por um ensino tradicional da história, aos limites de um conhecimento histórico pronto e inquestionável, um condicionalismo educacional que pressupõe que o passado é todo conhecido, muitos alunos expressaram um pensamento histórico com metodologia científica e de conteúdo histórico rico. Além disso, um determinado número de alunos exprimiu a ideia de que o passado não pode, efectivamente, ser directamente conhecido. Este facto foi considerado muito positivo pois mostra que o potencial dos alunos foi para

além dos limites do ensino ministrado, em termos de assuntos respeitantes a pressupostos filosóficos e epistemológicos, com base nos quais são diferenciadas as diferentes teorias da história e os seus contributos para o ensino da história.

Notas

- ¹ A investigação teórica sobre museus, o seu carácter educacional e importância dos objectos musealizados foi apresentada principalmente nos trabalhos de T. Ambrose (1987), R. Arnheim (1969, 1974), J. P. Boylan (1992), I. Hodder (1987, 1991), E. Hooper-Greenhill (1987, 1988a, 1988b, 1992, 1994a, 1994b), D. Lowenthal (1985) e S. M. Pearce (1990, 1994).
- ² Não há um museu principal. “Not only is there no essential identity for “museum”, but such identities as are constituted are subject to constant change as the play of dominations shifts and new relations of advantage and disadvantage emerge.” Hooper-Greenhill (1988a).
- ³ D. Horne (1989, p. 73) refere: “A part from the ordinary authoritative mystique of museums, one can nevertheless to some extent be positive, assuming that we are not one public but many. There should be the possibility for multiple readings, we can assume that many different kinds of people come into museums and they all have a right to a certain kind of service about the stuff they are looking at. There can also be perhaps a more positive programme of encouraging alternative readings. Museums might themselves the responsibility of reminding he people who visit them that the contents of a museum can be read in a number of different ways.”
- ⁴ A investigação teórica sobre história e pensamento histórico foi apresentada principalmente nos trabalhos de: R. Ashby e P. Lee (1987, 1996), T. Bennet (1987, 1990), M. Booth (1978, 1987), E. H Carr (1961), R. G. Collingwood (1939, 1946), A. K. Dickinson e P. Lee (1978), K. Jenkins (1991, 1995), P. J. Lee, R. Ashby e A. Dickinson (1996), P. J. Lee (1978, 1984a, 1984b), D. Shemilt (1980, 1984, 1987) e H. White (1973).
- ⁵ A. K. Dickinson, A Gard, e P. Lee (1978, p. 3) afirmam que: “The assertion that the concrete nature of historical materials will help children to find out about the past... merits careful examination... what makes them *historical* materials is our historical understanding of them, and that is not concrete. This means that if we were to succeed in using primary sources for anything more than arousing interest then our children must understand them as saying something about the past. It is tempting, but misleading, to ignore this fact and to assume that children are automatically getting closer to “real” history if they are given primary sources.”
- ⁶ Roland Barthes (1972), pp. 34,35) O tempo passado das narrativas: “supporting an amphisemy between the sense of time and causality, implies na unfolding, i. e. an understanding of the Narration. For this reason it is the ideal tool of all structured systems; it is the falsified time of cosmogonies, of myths, of Histories and of Novels. It presupposes a structured, elaborated, separated world, elevated to semantic lines, and not a thrown, spread and open world. Behind the paste tense there is always a creator, god or narrator.... The past tense finally is the expression of an order, and, in consequence, of an euphoria. Because of it, reality is neither mysterious nor illogical; it is clear, almost familiar.... Even if tied with the most gloomy realism, [the past tense] reassures, because, due to it, the verb expresses a closed, determined nominalised action.”

Referências

- AMBROSE, T. (ed.) (1978). *Education in Museums – Museums in Education*. Edinburg: Scottish Museums council, HMSO.
- ARNHEIM, R. (1969). *Visual Thinking*. Berkley, Los Angeles, London: University of California Press.
- ARNHEIM, R. (1974). *Art and Visual Perception – A Psychology of the Creative Eye*. Berkley, Los Angeles, London: University of California Press.
- ASHBY, R., LEE, P. (1987). Children's concepts of empathy an understanding in history. In Christopher Portal (ed.), *The History Curriculum for Teachers*. Thame, Oxon: Imago Publishing Ltd.
- ASHBY, R., LEE, P. (1996). *Children's ideas about testing historical claims and about the status of historical accounts*. Unpublished paper presented at American Educational Research Association Conference, New York, 1996.
- BARTHES, R. (1972). *Le Degré zéro de l'écriture*. Paris: Editions du Seuil.
- BENNETT, T. (1987). Texts in history: the determinations of readings and their texts. In D. Attridge, G. Bennington & R. Young (eds.), *Post-structuralism and The Question of History*. Cambridge: Cambridge University Press.
- BENNETT, T. (1990). *Outside Literature*. London And N. York: Routledge.
- BETTELHEIM, B. (1980). Children curiosities and museums. *Children Today*, Jan.-Fev., 1980.
- BOOTH, M. (1978). Inductive thinking in history: The 14-16 age group. In G. Jones & L. Ward (eds.), *New History old Problems; Studies in History Teaching*. Swansea University College of Swansea Faculty of Education.
- BOOTH, M. (1987). Ages and concepts: A critique of the Piagetian approach to history teaching. In Christopher Portal (ed.), *The History Curriculum for Teachers*. Thame, Oxon: Imago Publishing Ltd.
- BOYLAN, J. P. (1992). Museums 2000 and the future of museums. In P. Boylan (ed.), *Museums 2000 – Politics, People, Professionals and Profit*. London: Museums Association, Routledge.
- CARR, E. H. (1961). *What is History?* London: Penguin Books.
- COLLINGWOOD, R. G. (1939). *An Autobiography*. Oxford: Oxford University Press, Clarendon Paperbacks.
- COLLINGWOOD, R. G. (1946). *The Idea of History*. Oxford: Oxford University Press.
- DICKINSON, A. K. & LEE, P. J. (1978). Understanding and research. In A. K. Dickinson & P. J. Lee (eds.), *History Teaching and Historical Understanding*. London: Heinemann Educational Books Ltd.
- DICKINSON, A. K. & LEE, P. J. (1984). Making sense of History. In A. K. Dickinson, P. J. Lee & P. J. Rogers (eds.), *Learning History*. London: Heinemann Educational Books Ltd.
- DICKINSON, A. K., GARD, A. & LEE, P. J. (1978). Evidence in history and the classroom. In A. K. Dickinson & P. J. Lee (eds.), *History Teaching and Historical Understanding*. London: Heinemann Educational Books Ltd.
- HODDER, I. (1987). *The Archaeology of Contextual Meanings*. Cambridge: Cambridge University Press.
- HODDER, I. (ed.) (1991). *The Meaning of Things*. London: Routledge.
- HOOPER-GREENHILL, E. (1987). Museums in Education: towards the end of the century. In T. Ambrose (ed.), *Education in Museums – Museums in Education*. Edinburg: Scottish Museums council, HMSO.
- HOOPER-GREENHILL, E. (1988a). *The Museum: The Socio-Historical articulations of Knowledge and Things*. Unpublished PhD thesis, University of London Institute of Education.
- HOOPER-GREENHILL, E. (1988b). *Learning and Teaching with Objects; a practical skills based approach*. Leicester: Department of Museum Studies, University of Leicester.
- HOOPER-GREENHILL, E. (1992). *Museums and the Shaping of Knowledge*. London and N. York: Routledge.
- HOOPER-GREENHILL, E. (1994a). *The Educational Role of Museums*. London and N. York: Routledge.
- HOOPER-GREENHILL, E. (1994b). *Museums and Their Visitors*. London and N. York: Routledge.
- HORNE, D. (1992). "Reading" museums. In P. Boyland (ed.), *Museums 2000 – Politics, People, Professionals and Profit*. London: Museums Association, Routledge.
- JENKINS, K. (1991). *Re-thinking History*. London N. York: Routledge.
- JENKINS, K. (1995). *On "What is History? From Carr and Elton to Rorty and White*. London N. York: Routledge.
- KRIEKOUKI-NAKOU, I. (1996). *Pupils' Historical Thinking within a Museum Environment*. Unpublished Ph D thesis, University of London Institute of education.
- LEE, P. J., ASHBY, R. & DICKINSON, A. (1996). Progression in children's ideas about history. In M. Hughes (ed.) *Progression in Learning*. (BERA Dialogues:11.) Clevedon: Multilingual Matters.

- LEE, P. J. (1978). Explanation and Understanding in History In A. K. Dickinson, & P. J. Lee (eds.), *History Teaching and Historical Understanding*. London: Heinemann Educational Books Ltd.
- LEE, P. J. (1984a). Why learn History? In A. K. Dickinson, P. J. Lee, & P. J. Rogers (eds.), *Learning History*. London: Heinemann Educational Books Ltd.
- LEE, P. J. (1984b). Historical Imagination. In A. K. Dickinson, P. J. Lee, & P. J. Rogers (eds.), *Learning History*. London: Heinemann Educational Books Ltd.
- LOWENTHAL, D. (1985). *The Past is a Foreign Country*. Cambridge: Cambridge University Press.
- PEARCE, S. M. (1990). Objects as meanings; or narrating the past. In S. M. Pearce (ed.) (1994), *Interpreting Objects and Collections*. London and N. York: Routledge.
- PEARCE, S. M. (1994). *Interpreting Objects and Collections*. London and N. York: Routledge.
- ROGERS, P. J. (1984). Why teach history? In A. K. Dickinson, P. J. Lee & P. J. Rogers (eds.), *Learning History*. London: Heinemann Educational Books Ltd.
- SHEMILT, D. (1980). *History 13-16 Evaluation Study*. London: Holms Macdougall.
- SHEMILT, D. (1984). Beauty and the philosopher: empathy in history and the classroom. In A. K. Dickinson, P. J. Lee & P. J. Rogers (eds.), *Learning History*. London: Heinemann Educational Books Ltd.
- SHEMILT, D. (1987). Adolescent ideas about evidence and methodology in history. In C. Portal (ed.), *The History Curriculum for Teachers*. Thame, Oxon: Imago Publishing Ltd.
- THOMPSON, D. (1984). Understanding the past: procedures and content. In A. K. Dickinson, P. J. Lee & P. J. Rogers (eds.), *Learning History*. London: Heinemann Educational Books Ltd.
- VYGOSTKY, L. (1934). *Thought and Language*. Revised edition by Alex Kozulin (1989). Cambridge, Massachusetts: The Massachusetts Institute of Technology.
- WHITE, H. (1973). *Metahistory*. Baltimore and London: The John Hopkins University Press.

2. O Museu na Educação Histórica

ESCOLA E MUSEU — VIRTUDES E DEBILIDADES DE UMA LONGA PARCERIA...

ISABEL SILVA

Museu Regional de Arqueologia D. Diogo de Sousa

Introdução

De uma maneira geral, poderemos afirmar que as relações de cooperação entre as Escolas e os Museus são tão antigas, quanto a criação e expansão destas instituições culturais, na Sociedade.

O sucessivo crescimento e consolidação da actividade museológica, sobretudo ao longo dos últimos séculos, conduziu à necessidade de definir as competências e atribuições sociais dos Museus, sendo que se generalizou o conceito de que “o museu é uma instituição permanente, sem objectivos lucrativos, ao serviço da sociedade e do seu desenvolvimento, aberto ao público, e que produz investigação sobre os testemunhos materiais do Homem e do seu ambiente que, uma vez adquiridos, são conservados, divulgados e expostos, para fins de estudo, de educação e deleite”.²

De acordo, com o enunciado destes princípios e mercê de um conjunto de factores sócio-culturais, os Museus têm vindo a expandir o âmbito da sua actividade nessas múltiplas vertentes, o que entre outros aspectos se tem traduzido na complexificação da sua função social.

Enquanto promotores de um melhor conhecimento dos valores patrimoniais locais, os museus contribuem para a consolidação da identidade de cada comunidade, uma das razões pelas quais são cada vez mais solicitados no sentido de desenvolverem projectos de integração social e oferecerem no-

vos espaços de socialização, de forma a responderem às respectivas comunidades em que se inserem, cujos valores estão em constante mutação.

Não obstante este alargamento da esfera social e etária das actividades que genericamente podemos relacionar com a função educativa dos Museus, aqui entendida no seu sentido mais amplo, a verdade é que o volume de projectos de trabalho, mais directamente vocacionados para as Escolas, absorvem uma parte muito significativa da actividade normal dos Museus.

Olhando para o caso concreto do nosso país, importa uma vez mais realçar o esforço empreendido pela generalidade dos Museus nacionais, em dispor de serviços educativos, maioritariamente dirigidos às Escolas, no sentido de oferecerem um manancial diversificado de experiências e abordagens complementares aos programas escolares, prestação de serviços esta, que não tem sido devidamente reconhecida, sobretudo pelas entidades que tutelam o Ensino, para além de ser muitas vezes incorrectamente aproveitada pelos próprios professores.

Sendo a parceria Museu/Escola uma área de actividade privilegiada, pela sua longevidade, mas também, pelos preciosos contributos que tem gerado, para ambas as partes, merece-nos uma reflexão mais detalhada, ainda que, por razões óbvias e neste caso, mais centrada na vivência dos próprios Museus.

Breve Caracterização da actividade do Museu com as Escolas

Uma vez que cada museu é um caso e a respectiva relação com as escolas se reveste de uma especificidade própria, iremos deter-nos na nossa própria experiência, de há cerca de duas décadas, de actividade.

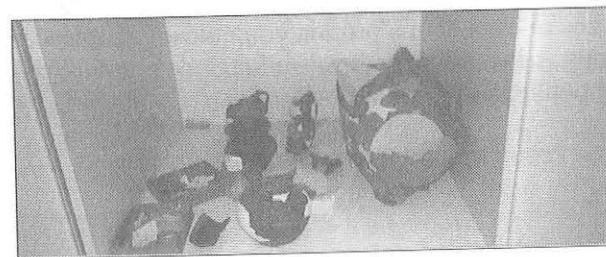
No entanto, para analisarmos os aspectos que se prendem com a relação deste Museu com as Escolas importa que caracterizemos, ainda que sumariamente, a sua actividade e em particular, os projectos que se relacionam com a área da divulgação.

Desde 1980, altura em que o Museu se redefiniu como um Museu Regional de Arqueologia, que toda a sua actividade tem vindo a desenvolver-se em torno da divulgação e salvaguarda do património arqueológico, sobretudo no que concerne ao estudo da ocupação mais antiga da cidade de Braga, isto é, do projecto *Bracara Augusta*.

Mercê do facto do Museu possuir, no seu Quadro de Pessoal, um corpo técnico especializado em áreas específicas do apoio à investigação arqueológica, da existência de um laboratório de restauro e mais recentemente, de instalações definitivas, em que dispomos de um espaço com ruínas arqueológicas, integradas no próprio edifício, afigurou-se-nos como óbvio colocar a tónica da actividade de divulgação em torno das questões inerentes à própria metodologia de investigação em Arqueologia e na forma como se tem vindo a construir o próprio conhecimento da malha urbana primitiva da cidade de Braga, onde o Museu se insere.



Laboratório de restauro



Laboratório de restauro

Ou seja, a ausência de um núcleo expositivo permanente aberto ao público e no caso concreto, à disposição das Escolas, levou-nos a desenvolver outras formas de abordagem associadas, nomeadamente, à

afirmação de valores patrimoniais locais e consequentemente à identidade da cidade, assim como à sensibilização para a preservação desses testemunhos da memória colectiva.

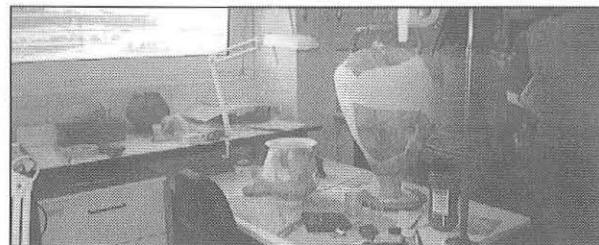
Para pôr em prática estes objectivos, o Museu pôs à disposição das Escolas os seguintes recursos:

- material de carácter didáctico, bibliográfico e audiovisual, para cedência a professores, para utilização nas aulas, instrumento pedagógico este, que foi particularmente importante, na época anterior ao aparecimento da Internet, em que as Escolas estavam mais carenciadas de instrumentos pedagógicos de grande divulgação;
- algum material didáctico do tipo maquetas, puzzles, pequenas brochuras lúdico didácticas, associadas a sítios arqueológicas de interesse

- patrimonial, em torno das quais se desenvolveram projectos concretos de animação, tendo alguns deles beneficiado de apoios comunitários;
- organização de visitas guiadas a alguns núcleos arqueológicos preservados de *Bracara Augusta*, ou a outros sítios arqueológicos na região, em qualquer caso, precedidos de uma explicação prévia e complementadas com material didáctico de tipo folheto; este género de apoio, continua a ser o mais solicitado, assegurando o Museu a referida deslocação prévia de um técnico de animação à própria Escola, o que permite enquadrar melhor o circuito arqueológico de visita subsequente;
 - desenvolvimento de projectos que poderemos designar de investigação/acção, em que se trabalha, conjuntamente com a Escola, uma determinada temática, sendo nestes casos, a articulação Museu/Escola desenvolvida em torno dos conteúdos e dos objectivos programáticos em análise; este tipo de projectos são sem dúvida os que resultam mais enriquecedores, na medida em que se aprofunda a interacção Museu/Escola, e muitas vezes se estendem à própria comunidade, nomeadamente, através de outras instituições, dos familiares dos alunos, associações várias, ou público em geral.

Ao tentarmos desenvolver um leque tanto quanto possível diversificado de recursos pedagógicos e instrumentos lúdico-didácticos dirigidos ao público escolar, procurámos atingir alguns objectivos que nos pareceram fundamentais:

- estimular nos jovens a apreensão de noções relativas à valorização do património, em particular às suas formas de recuperação, e também como um meio de dar a conhecer o papel do próprio Museu na respectiva comunidade de inserção;
- proporcionar o contacto e uma explicação acerca da natureza dos elementos patrimoniais alusivos à história da comunidade de que os jovens são parte integrante;



Laboratório de restauro

- incutir-lhes a noção de deleite pela aquisição de novos conhecimentos, sobretudo através da observação e da criação de laços afectivos;
- proporcionar-lhes novas vivências e novas formas de socialização em espaços públicos, de forma a incentivar uma cidadania mais consciente e a desenvolver uma estratégia de fidelização para com a Cultura, entendida como a expressão mais completa e abrangente das manifestações de desenvolvimento da nossa sociedade.

Em suma, e num balanço muito geral, sempre foi nossa convicção que importava diversificar e aperfeiçoar os recursos pedagógicos que o Museu colocava à disposição das Escolas, de modo a que professores e alunos pudessem servir-se, em permanência e a par e passo, de ferramentas de trabalho complementares aos conteúdos escolares, de modo a conferir a esses ensinamentos uma dimensão estética e cultural que promovesse o pleno desenvolvimento do indivíduo e estimulasse o seu sentido de cidadania.

No entanto, o cumprimento da missão educativa do Museu, nem sempre se desenvolveu da melhor forma, por razões que, sucintamente, enunciaremos:

- na maioria dos casos, o contacto com o museu e com as actividades atrás referidas é circunstancial, o que dificulta a apreensão do conhecimento e a relação com a própria vivência dos jovens, com as desvantagens daí decorrentes, ao nível da socialização e da criação de ligações afectivas; estas dificuldades agravam-se nos casos das visitas muito numerosas, decorrentes das dificuldades de transporte das escolas, o que as impede de efectuarem deslocações mais regulares e com menos alunos;
- uma certa retracção de alguns docentes, quer em relação ao museu, quer em relação a temas que lhe são menos familiares e como tal, se escusam a abordar; esta dificuldade de abordagem, traduz-se geralmente na não preparação das actividades a desenvolver no museu, que como tal, produzem um efeito muito mais superficial;
- a dificuldade por parte dos técnicos do museu em apreender, numa fracção de tempo curta e estanque, as apetências e os conhecimentos dos públicos escolares, de modo a estabelecer as adequadas articulações; este problema é tanto mais sentido, quando se tratam de grupos com problemas especiais, ou que requerem uma atenção particular.

Da experiência destes anos de actividade do Museu, da aprendizagem conjunta com as Escolas e também com outros museus, resultaram algumas reflexões que entendemos ser nosso dever partilhar, de forma que daí possa resultar algo de benéfico para todos quantos aceitámos percorrer novos caminhos na já longa cooperação entre escolas e museus.

Breves contributos para uma reflexão, a partilhar

Por uma questão de facilidade de análise, elegemos alguns tópicos que nos pareceram mais relevantes e acerca dos quais, gostaríamos de tecer algumas breves considerações:

O papel do Museu face à Escola

É nossa convicção de que o contacto com o museu proporciona um enriquecimento dos jovens, relativamente à apreensão do mundo que os rodeia, para além de contribuir para a sua sociabilização, proporcionando-lhes o contacto com novos conhecimentos e diferentes formas de sentir e estar, para além da escola e da família.

Nesse sentido, nunca será demais referir, o esforço despendido pelos museus nacionais e não só, em disporem de serviços educativos particularmente dirigidos para as escolas, de forma a interagirem com os conteúdos programáticos aí ensinados.

Este esforço têm-se traduzido no desenvolvimento de novos instrumentos que procuram acompanhar a evolução tecnológica e que se pretende estejam sempre disponíveis, de modo a conferir um nova dimensão à presença do museu na escola.

O professor – elemento central

Na cooperação Museu/Escola sempre entendemos o professor como elo essencial, alguém que “faz a ponte” e ajuda a articular saberes, incentivando novas aprendizagens, preparando-as antecipadamente, de modo a que os jovens as situem face à sua própria vivência e no contexto da sua actividade escolar.

Quando a visita/actividade no museu, ou com ela relacionada, é anteriormente preparada, mais facilmente, ela gera novas aprendizagens e desenca-deia os afectos, tão necessários ao desenvolvimento da sentido estético e ao despertar de uma nova dimensão do indivíduo.

Por esse motivo, fica-nos o desejo e a determinação de continuar a desenvolver novos materiais didácticos, de apoio aos professores, de forma a contribuir para múltiplas e diferenciadas abordagens, junto dos seus alunos, na perspectiva de incentivar a pesquisa, a observação e a construção do próprio saber, ao invés de “dar respostas prontas” .

Nesta perspectiva, poderá assim o Museu agir de forma mais didáctica, que pedagógica, estimulando sobretudo novas atitudes, formas de expressão e maneiras de estar, despertando o sentido estético, o gosto e o afecto pela memória colectiva e consequentemente, pela preservação dos bens patrimoniais que nos cercam.

A formação – uma necessidade constante

Para que a relação museu/escola evolua à medida dos desafios que cada vez mais lhe são colocados, importa que os professores e os técnicos dos museus encetem um caminho de permanente aprendizagem.

Por um lado, importa sensibilizar quem de direito, para a integração de temas relacionados com o Património e de uma maneira mais geral com a Cultura, na formação de professores. Por outro, é imperioso proporcionar aos técnicos de museus, conhecimentos actualizados sobre psicopedagogia e outras matérias, quer de foro sociológico, quer em áreas específicas do conhecimento, inerentes às colecções dos respectivos museus, de modo a dotá-los de uma melhor preparação na abordagem a estes públicos.

Em suma e a finalizar, fica-nos sobretudo a convicção de que quanto mais e melhor fizermos, melhor noção teremos do muito que nos falta fazer, uma vez que as solicitações tendem a ser mais especializadas, complexas e diversificados, os elos de cooperação entre escolas e museus.

Muito gostaríamos ainda de expressar o desejo de que estas responsabilidades sejam cada vez mais partilhadas entre as escolas e os museus e que a estes últimos seja reconhecido o papel e o esforço fundamental, no sentido de prestar um serviço educativo às escolas.

Nota

² Definição do ICOM

Bibliografia

ALCÂNTRA, Manuela – Luísa vai ao Museu de Alberto Sampaio, Guimarães, Museu Alberto Sampaio, 1997.

ALDEROQUI, Silvia S. – Museos y Escuelas: socios para educar, 1^a ed., PAIDÒS – cuestiones de educación, Barcelona, 1996.

ALONSO FERNÁNDEZ, Luis – Museología Introducción a la Teoría y Práctica del Museo, 1^a ed., Madrid, ISTMO, 1993.

BENNET, Tony – The Birth of the Museum – history, theory, politics, Routledge

CRIMP, Douglas; LAWLER, Louise (photographs) – On the museum's Ruins, London, Massachusetts Institute of Technology, 1993.

FERRERAS, Rufino; MORENO, Ana; NAVARRO, Gonzalo – Hombres y Mujeres los Personajes que Habitán el Museo. Historias de Nico en el Museo, Madrid, Museo Thyssen – Bornemisza, 1996.

FERRERAS, Rufino; MORENO, Ana; NAVARRO, Gonzalo – Juegos e Espectáculos. Historias de Nico en el Museo, Madrid, Museo Thyssen – Bornemisza, 1996.

FERRERAS, Rufino; MORENO, Ana; NAVARRO, Gonzalo – La Ciudad, el lugar donde vivimos. Historias de Nico en el Museo, Madrid, Museo Thyssen – Bornemisza, 1996.

FERRERAS, Rufino; MORENO, Ana; NAVARRO, Gonzalo – La Naturaleza. Historias de Nico en el Museo, Madrid, Museo Thyssen – Bornemisza, 1996.

GARCÍA BLANCO, Angela – Didáctica del Museo – el descubrimiento de los objetos, Madrid, Ediciones de la Torre, 1988.

GAZEAU, Marie-Thérèse – L'enfant et le musée. Colection Enfance Heureuse, Paris, Les Éditions Ouvrières, 1974.

HERNÁNDEZ HERNÁNDEZ, Francisca – Manual de Museología. Biblioteconomía y Documentación Ciencias Información, Madrid, Ed. Síntesis, 1994.

HOOPER – GREENHILL, Eilean (ed.) – Initiatives in Museum Education, Leicester, Departament of Museum Studies, University of Leicester, 1989.

HOOPER – GREENHILL, Eilean (ed.) – Los Museos y sus Visitantes, Madrid, Ed. Trea S. L., 1998.

HOOPER – GREENHILL, Eilean (ed.) – The Educational Role of the Museum, London, Routledge, 1994.

HOOPER – GREENHILL, Eilean (ed.) – Working in Museum and Gallery Education, Leicester, Departament of Museum Studies, University of Leicester, 1992.

HOOPER – GREENHILL, Eilean (ed.) – Writing a Museum Education Policy, Leicester, Departament Of Museum Studies, University of Leicester, 1991.

LOWENFELD, Victor – A criança e a sua Arte, S. Paulo, Ed. JOU, 1954

MACARRÓN MIGUEL, Ana María – Historia de la Conservación y la Restauración desde la Anteguedad hasta finales del siglo XIX, Madrid, TECNOS SA, 1995.

MIGUEL, Fernando C. – ECO-MUSEUS . Museus de Localidade: Uma aposta profunda na Educação Ambiental, DESE Educação Comunitária: CEFOPE –UM, 1997.

MOREIRA, Isabel Maria Martins – Museus e Monumentos em Portugal 1772-1974.

Temas de Cultura Portuguesa, 14, Lisboa, Universidade Aberta, 1989.

Museus Documentació – moviment ..., Generalitat de Cataluna – Departament de Cultura

O Museu a Escola e a Comunidade. Cadernos de Encontro, 2, Braga, CESC-IEC, 1999.

PASTOR HOMS, M^a Inmaculada – El Museo y la Educación en la Comunidad, 1^a ed., Barcelona, Ed. CEAC, 1992.

PROENÇA, Maria Cândida – Ensinar / Aprender História – questões de didáctica aplicada. Biblioteca do Educador, Livros Horizonte.

SYLVIE ROMANO – Entre Musées et enfants de 4 à 6 ans – une action utile ou non ?, in La Lettre de L' OCIM, n.^o 60, 1998.

MUSEUS E ESCOLAS EM PARCERIA
— A EXPERIÊNCIA DO PROJECTO E-EPOCA

MARIA JOSÉ MARTINS

Instituto de Inovação Educacional

A comunicação apresenta o projecto *e-Epoca: Educação e Património*, desenvolvido pelo Instituto de Inovação Educacional desde 2000, com o objectivo principal de animar o trabalho de colaboração entre serviços de educação de museus e escolas de diferentes níveis educativos. Pretende-se oferecer às escolas e às entidades com responsabilidades no âmbito do património uma oportunidade de desenvolver ou reforçar a cooperação neste domínio, tendo em vista conhecer estratégias e modos de abordagem já ensaiados e também promover a produção de materiais que sirvam de suporte ou de sugestão a educadores e animadores neste domínio, a vir a ser editados, designadamente, pela Internet.

Na 1^a parte da comunicação, apresentam-se os objectivos e a metodologia do projecto, que assenta no trabalho conjunto de profissionais de museus e profissionais da educação¹ que desenvolvem estratégias pedagógicas inovadoras na abordagem do património e modelos de relação escola-museu, as quais resultarão no desenvolvimento de materiais pedagógicos. Os materiais pedagógicos a desenvolver, com recurso às tecnologias multimedia, conjugarão abordagens do património enquadradas pelas práticas dos diferentes profissionais envolvidos, sempre numa perspectiva de educação para a cidadania. Representam, também, produtos do trabalho reflexivo e de sistematização no âmbito dos princípios orientadores relacionados com o projecto e de conceitos associados à temática da educação para o património, especificamente “*Património: análise de conceitos*” e “*Abordagem do Património nos currículos dos ensinos básico e secundário*”.

Na 2^a parte, são enunciadas algumas dessas linhas orientadoras que enquadram as práticas desenvolvidas, designadamente as que se referem ao sentido educativo do estudo do património, numa perspectiva de *Aprendizagem ao Longo da Vida*, por promover métodos de trabalho e de estudo e também a interpretação de acontecimentos, situações e culturas, de acordo com os quadros de referência históricos, sociais e geográficos; constituindo uma importante experiência educativa facilitadora da integração das crianças e dos jovens na comunidade, quer local, quer nacional ou internacional, contendo, assim, uma importante vertente de educação para a cidadania.

A 3^a parte centra-se em uma das situações envolvidas no projecto. São apresentados alguns materiais de trabalho utilizados pela professora, tais como uma programação de actividades ao longo do ano lectivo que contemplam tanto o espaço da aula, no âmbito da História, do Português e da Matemática, como as visitas a espaços museológicos (neste caso, o Palácio da Vila em Sintra e o Palácio Nacional de Queluz); mostram-se ainda materiais preparados para utilização dos alunos nessas visitas de estudo, com registos por eles elaborados, ilustrando o sentido pedagógico da recolha e tratamento da informação e significativas aquisições de conceitos e de competências para o trabalho autónomo.

Nota

- ¹ Apresentam-se as escolas e museus participantes no projecto:
 - Núcleo 1: Museu Nacional de Arte Antiga com Escola EB 2,3 Conde de Oeiras e Escola Secundária Frei Gonçalo de Azevedo
 - Núcleo 2: Palácio Nacional de Queluz com Escola EB 1 de Sabugo e Vale de Lobo e Escola EB 2,3 António Sérgio
 - Núcleo 3: Ecomuseu Municipal do Seixal com Escola EB 1 nº 3 de Fogueteiro e Escola EB 2 de Nun'Álvares
 - Núcleo 4: Museu dos Transportes e Comunicações com Escola EB 2,3 de Miragaia e Jardim de Infância do Centro Social da Paróquia de Miragaia.



MUSEUS E IDENTIDADES¹

ISABEL BARCA

Universidade do Minho

Conhecimento global e local

Hoje, e cada vez mais, jovens e adultos sentem dificuldade em reter todas as informações que a sociedade proporciona. Os *mass media* - jornais, rádio e, sobretudo, a televisão - são fontes de disseminação de mensagens inúmeras e contraditórias, junto do grande público. E as novas tecnologias de informação, elas próprias interferindo também nos *media* tradicionais, vieram dar ainda maior impulso a esta tendência de informação e comunicação global. O Livro Verde para a Sociedade da Informação em Portugal (1997) caracteriza esta sociedade como:

um modo de desenvolvimento social e económico em que a aquisição... processamento, valorização... e disseminação de informação conducente à criação de conhecimento e à satisfação das necessidades dos cidadãos e das empresas desempenham um papel central na actividade económica, na criação de riqueza, na definição da qualidade de vida dos cidadãos e das suas práticas culturais.

Este acesso virtual a todo o mundo está a modificar os imaginários, sobretudo das crianças e jovens. Por um lado, podemos constatar - se a isso estivermos atentos - a existência de conhecimentos mais diversificados, ainda que desordenados, entre vários estratos culturais e etários. Mas, por outro lado, aquilo que hoje é mais familiar ao universo mental dos jovens situar-se-á porventura em qualquer outro país ou continente longínquo, tornado conhecido graças à televisão ou à internet, correndo-se o risco de alienar estes jovens das memórias colectivas que lhes estão mais próximas. E, no entanto, como lembra Martin (1989), existe em qualquer ser humano uma curiosidade in-

trínsica de conhecer as suas próprias raízes... A Educação tem o dever de não trair (omitindo) nem frustrar (*didactizando* demasiado) esta predisposição genuína de aprofundar a percepção do Eu, favorecendo uma perspectiva de identidade multifacetada, no âmbito de um fenómeno que, englobando o global e o local, já se chama *glocalização*.

Identidade e alteridade

Centremo-nos na ideia de identidade social, um conceito dinâmico, de sentidos e valorações diversas. A reflexão em torno deste conceito tem dado visibilidade à noção de consciência de identidade nacional, construída historicamente por oposição a uma alteridade representada por outros estados e povos. Como sinais desta construção em Portugal (que poderá definir-se numa frase simples: “nós somos portugueses; os outros são estrangeiros”), José Mattoso (1998) aponta, por exemplo, os relatos de Fernão Lopes no séc. XIV, sobre os contactos dos camponeses com tropas castelhanas, navarras e inglesas, deixando bem patente a noção do outro enquanto oposto aos nacionais. É também José Mattoso (*ibid.*, p. 18) que afirma:

A Expansão portuguesa, que pôs milhares de portugueses em contacto directo com outros povos e outras civilizações, veio evidentemente reforçar o sentimento nacional, a partir de uma outra experiência vivida. Os outros, com os seus caracteres físicos e os seus costumes, religiões e línguas tão diferentes, opunham-se, na sua imensa diversidade, aos que partilhavam a condição comum de oriundos do território nacional.

Actualmente, num tempo de construção da identidade europeia e de tendências globalizantes, este conceito continua a ser alvo de inúmeras reflexões teóricas e intensos debates. Políticos, sociólogos, historiadores discutem acaloradamente, alguns numa busca impossível de consenso de perspectivas, quais os contornos da identidade nacional a preservar, num quadro em que alteridade e identidade se entrelaçam a múltiplas escalas. Contudo, estas preocupações, embora legítimas, talvez tenham esbatido demasiado a necessidade de reflectir, de uma forma sistemática, sobre a construção da consciência de identidade local e regional, sem perder de vista a saudável construção das outras dimensões - da identidade nacional à identidade humana e “planetária”, no dizer de Edgar Morin .

Segundo a categorização proposta por José Mattoso, a identificação com uma colectividade humana, ou por outras palavras, a percepção de um Eu colectivo, constrói-se através de um processo de distinção entre o Eu e o Outro, de atribuição de significados e de valorações a esse Eu e Outro. Por isso, a

percepção da nossa memória colectiva não prescinde da comparação com as identidades de outros grupos, vizinhos, ou não. É neste processo do conhecimento sobre o eu e o Outro que as nossas raízes ganham significado e são valoradas.

Mas o conhecimento acerca de um povo não pode ser alicerçado apenas sob um ponto de vista sobre si próprio, uma perspectiva auto-centrada. Todorov (1995) observa que o olhar do Outro tem condições para ser mais objectivo:

Que visão acerca de um povo será mais perceptiva: a de alguém que faz parte desse povo ou a de alguém que o observa de fora? Quando vemos para além do egocentrismo inato de cada indivíduo e de cada comunidade, compreendemos que o membro do grupo, embora mais familiar com os seus costumes, está em desvantagem. Isto acontece porque cada grupo acredita que é o melhor, senão o único, grupo do mundo.

À escala de comunidades locais, concretas, o processo identitário é espontâneo. Historicamente, desenvolveu-se bem mais cedo do que a consciência de pertença a um país, mas os seus significados e valores apresentam grande diversidade, tal como os relativos à identidade nacional:

1. A consciência de pertença a uma comunidade pode manter-se ao nível do superficial e emocional. Esta postura tanto poderá assumir uma relação etnocentrada e dogmática, geradora de ódios ao Outro sob a forma de xenofobia, racismo ou mesmo de bairrismo exacerbado (que expressões como “nós somos os maiores” indiciam) como poderá ser presa fácil de influências indiscriminadas de outras culturas.
2. Um nível mais elaborado de tomada de consciência identitária passa pela apreciação e preservação de valores humanos, realizações culturais e paisagem natural, a vários níveis - do local ao planetário - numa perspectiva informada e equilibrada. A este nível, o conceito de identidade integra saudável e conscientemente algumas formas de alteridade. A identidade, como diz B. Sousa Santos (1994) pode ser multímoda, em processo de reconstrução e reinvenção.

Assim, neste início de milénio, a sociedade aberta e plural, com uma rede de informação global, coloca à Educação este desafio complexo: a preparação progressiva de cidadãos informados acerca da sua identidade social a várias escalas - local, nacional, regional, global - e, por isso mesmo, aptos a apreciar, a discutir em diálogo (que nem sempre será consensual) e a divulgar as manifestações dessa identidade multifacetada, e que integram o património da Humanidade.

Educação e património

O contacto de crianças e jovens com as variadas manifestações do património da sua localidade surge como um potencial motor de aprendizagens significativas. O princípio de que a aprendizagem varia com o contexto concreto em que ocorre e que este pode favorecer ou inibir os resultados que se pretendem encontra-se amplamente corroborado. Atender aos sentimentos de pertença de cada um e contribuir para a partilha de memórias de um espaço, de um país, ou do mundo – eis um dos grandes desafios da Educação para o desenvolvimento e para a paz, nos nossos tempos.

É de realçar que, no contexto de um estudo europeu sobre ideias de alunos em História, os jovens portugueses foram os que mais se manifestaram a favor dos museus e lugares históricos como fontes privilegiadas para a aprendizagem da História (Pais, 1999). Acrescente-se ainda que, no que respeita ao agrado e confiança suscitados por diversas fontes de informação sobre a História, as três mais votadas pelos jovens portugueses foram, por ordem decrescente:

- 1.^º: Museus e lugares históricos
- 2.^º : Documentos e fontes históricas
- 3.^º : Documentários televisivos

Proporcionando situações de fruição e reflexão em ambientes estimulantes, fora da rotina da sala de aula, o contacto com “o museu e outros lugares históricos” poderá não só contribuir para uma melhor integração do aluno na escola como também para uma progressiva compreensão da memória colectiva da sua e de outras comunidades. E os documentos de reorganização curricular para o Ensino Básico e Secundário reconhecem explicitamente a dimensão do estudo do património como parte essencial da educação para a cidadania.

No âmbito de um programa de genuíno desafio cognitivo para crianças e jovens, o conhecimento superficial ou a mera fruição lúdica do património não bastam. Podemos aplicar à educação pelo património a proposta de desenvolvimento de competências essenciais, de acordo com as orientações curriculares para o Ensino Básico e que vão de encontro às propostas construtivistas de aprendizagem:

- Selecção e organização da informação;
- Inter-relacionamento de conceitos;
- Pesquisa sistemática;
- Comunicação em diferentes contextos;
- Trabalho individual e cooperativo.

Sob este enquadramento, será desejável que as actividades a realizar por alunos em projectos educativos ligados ao património se revistam de um carácter lúdico e cognitivo, tal como propõem Emmison & Smith (2000). Eis alguns exemplos de actividades propostas por estes autores, susceptíveis de integrarem projectos educativos ligados ao património. Elas constituem, sobretudo, pistas de reflexão para o desenvolvimento de projectos reais, a lançar em escolas e museus reais.

Exemplo 1: PERSPECTIVAS

Proposta: ‘Leituras’ de um quadro, um cartaz ou uma fotografia (a comunicar verbalmente, com apoio de gravação ou por escrito, em trabalho individual ou de pequeno grupo):

* Analisar a imagem: personagens (género, vestuário, gestos, semblante, actividades), objectos e ambiente.

* Identificar o autor e a data. Tentar explicar o sentido da mensagem e como o autor consegue transmitir essa mensagem.

* Em seguida, pedir a outras pessoas que expliquem o mesmo quadro/cartaz/foto. Comparar as respostas – analisar eventuais diferenças e procurar explicações para tal. Encontrar alguns tipos de resposta mais frequentes e relacionar com alguma característica dos respondentes – género, idade, condição social ou cultural.

Exemplo 2: MUDANÇA

Proposta: Observação de objectos representativos de diferentes épocas (a representar visualmente e a descrever por escrito):

- * Selecionar alguns objectos de épocas diferentes. Desenhar esses objectos, ou fotocopiar-los de algum folheto. Construir um friso cronológico com datas do período observado e colocar aí as imagens.
- * Elaborar uma narrativa sobre a evolução desses objectos, inferindo acerca das mudanças ocorridas na sociedade em que eles se integram.

Exemplo 3: IMAGINAÇÃO HISTÓRICA

Proposta. Descrição de um ambiente (a representar verbalmente, através de suportes variados):

- * Descrever uma sala: mobiliário, decoração, área. A partir dos sinais existentes, imaginar a função desse compartimento: quem o usufruía, quais os valores e crenças dos que o utilizavam, quem e como se praticava a sua manutenção, qual o ‘clima’ deste ambiente.
- * Procurar um outro compartimento e completar a mesma análise.
- * Comparar as duas análises. Tirar conclusões acerca da vida nesse ambiente. Reflectir sobre os possíveis desajustamentos desse ambiente, nos dias de hoje.

Exemplo 4: PESQUISA

Proposta. Um estudo sobre objectos (a representar verbalmente, através de suportes variados):

- * Percorrer o museu e escolher seis (ou mais) objectos de diferentes datas.
- * A partir da análise cuidada desses objectos e recorrendo a documentação adicional, com o apoio de professores, desenvolver um projecto que mostre algo sobre:
 - Tecnologia e função de cada um desses objectos;
 - Gostos, hábitos, necessidades, valores e condição social das pessoas que os adquiriram.
 - Semelhanças e contrates entre as épocas em que esses objectos eram utilizados e a actualidade.

Ao nível da partilha de projectos implementados, o video, o cd-rom e a internet, entre outros meios, oferecem-nos formas inovadoras de divulgação. O programa de digitalização de bibliotecas e de património cultural, que constitui uma das actuais redes em desenvolvimento, abre-nos caminhos fascinantes para a troca de uma multiplicidade de experiências e de pontos de vista. E isto cria, também, a possibilidade de difundirmos os nossos próprios saberes, o nosso próprio património. A memória, as realizações de cada povo e a paisagem natural – as várias manifestações de património - podem, por estes meios, ser mais facilmente partilhadas por jovens e adultos.

É nestes vários sentidos que a Educação pelo e para o Património favorece a construção de uma identidade multifacetada, numa perspectiva crítica e actuante. E é neste sentido que se assume como uma forma de educação para a cidadania participativa.

Notas

- ¹ Reflexão produzida no contexto do *PROJECTO E-EPOCA, Instituto de Inovação Educacional*.
- ² Cf, por exemplo, o estudo de Mattoso, José (*ibid.*) com o de Tavares, Maria José Ferro (1998). História nacional e identidade, *O Estudo da História*, Lisboa: APH. Ver também Mattozi, Ivo (1998). A História ensinada: Educação cívica, Educação Social ou Formação cognitiva?, *O Estudo da História*, Lisboa: APH.
- ³ Morin, Edgar (2000). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*, pp. 2-3. <http://elpais.es/p/d/suplemen/educa/otras/morin.htm> [26.11.2000].
- ⁴ Traduzido de Todorov, Tzvetan (1995). *The Morals of History*, Minneapolis: University of Minnesota Press, p.3.
- ⁵ Há que lançar um olhar atento aos conhecimentos que os alunos vão desenvolvendo tacitamente sobre a História e a Sociedade do presente. Por exemplo, num estudo sobre ideias dos adolescentes portugueses em História, vários jovens que apontaram a superioridade moral dos Portugueses como factor essencial do estabelecimento do Império Português do Oriente, fizeram-no porque, explicitamente relacionavam aquele conceito com motivação moral (o moral), “como acontece no futebol”, referiam, e não por adesão a valores nacionalistas (Barca, Isabel, 2000. *O pensamento histórico dos jovens*. Braga: Universidade do Minho).
- ⁶ As restantes cinco opções que lhes foram apresentadas, colheram, por ordem decrescente, a seguinte aceitação, em termos de agrado: filmes de ficção, narrativas de adultos, romances históricos, manuais e narrativas de professores. Em termos de confiança, a ordenação foi a seguinte: narrativas de professores, manuais, narrativas de adultos, romances históricos e filmes de ficção.
- ⁷ Benavente, A. (2000). *Educação. Integração. Cidadania – Reorganização Curricular do Ensino Básico*. <http://www.deb.min-edu.pt/1pagina/reorganizacao%20curricular%20EB.htm> [18-12-2000].

Referências

- Emmison, M. & Smith, P. (2000). *Researching the visual*. London: Sage.
- Martin, Raymond (1989). *The past within us*. Princeton (NJ): Princeton University Press.
- Mattoso, José (1998) *A identidade nacional*. Lisboa: Gradiva.
- Missão para a Sociedade de Informação (1997). *Livro Verde para a Sociedade da Informação em Portugal*. Lisboa: Ministério da Ciência e Tecnologia.
- Pais, José Machado (1999). *Consciência histórica e identidade. Os jovens portugueses num contexto europeu*. Lisboa: Celta.
- Santos, Boaventura Sousa (1994). *Pela Mão de Alice. O social e o político na pós-modernidade*. Porto: Afrontamento.
- Todorov, Tzvetan (1995). *The Morals of History*. Minneapolis: University of Minnesota Press.

EL SERVICIO EDUCATIVO DEL MUSEO DE HISTORIA DE CATALUÑA

MARGARITA LLEVADOT
Museu de História da Catalunya

Nace un nuevo museo

El museo de Historia de Cataluña nace en 1996 por iniciativa del gobierno autónomo de Cataluña con la voluntad de ofrecer a todos los ciudadanos un instrumento que permita conocer mejor su historia. Los objetivos del museo son conservar, exponer y difundir la historia y el patrimonio histórico catalán. Es un espacio de exposición, comunicación y difusión de la historia de un país que tiene una cultura, una lengua y una historia propia.

El museo, situado en Barcelona, está ubicado cerca del mar, del puerto viejo, en un edificio portuario de principios del S. XX. El edificio fue construido con la finalidad de acoger mercancías que tenían que ser reembarcadas y esto determinó su estructura singular parecida a los grandes depósitos comerciales de Inglaterra. La rehabilitación del edificio como museo se realiza en 1994, hace ocho años.

El museo tiene 2 plantas de exposición permanente que ocupan 2000 m², una planta para las exposiciones temporales de 1000m² y otra mas pequeña de 250m². aproximadamente. También dispone de una biblioteca y un centro de documentación, una librería, un auditorio y un restaurante.

Los Servicios Educativos disponen de dos salas de 300m² para realizar distintas actividades : talleres educativos, conferencias, cursos etc...

El número de visitantes del museo durante el 2001 fue de 190.000 ; el 50 % es público escolar.

La Exposición Permanente

La exposición permanente del museo está distribuida en 2 plantas de 1200m² cada una. En la primera se explica desde la prehistoria hasta principios del s.XVIII.

La segunda planta empieza por la revolución industrial de principios del siglo XIX hasta 1980, cuando se producen las primeras elecciones democráticas, hasta la recuperación de la autonomía.

Los tres ámbitos de referencia son el temático (la historia de Cataluña), el geográfico (Cataluña y aquellos territorios que han tenido relación) y el cronológico (de la prehistoria a la actualidad)

Museología Y Diseño

La exposición fue diseñada de una manera interactiva donde el visitante puede interactuar y no sólo contemplar. Hay objetos auténticos pero hay otros elementos igual o más importantes:

Las escenografías, (evocativas o de representación), los elementos interactivos, videos y películas y maquetas, ordenadores etc..

No se trata de un recorrido guiado sino libre. Es el visitante quien decide que es lo que más le interesa ver. Hay muchos posibles recorridos: el básico sería el lineal, el que recorre los hechos históricos más representativos, y los otros recorridos pueden ser más temáticos, sobretodo los que explican las formas de vida de las distintas épocas históricas

Las Exposiciones Temporales

Las exposiciones pueden ser muy variadas pero se incluyen dentro de 4 ciclos temáticos.

1. La memoria contemporánea, la historia política catalana
2. Cataluñas, donde se explica la diversidad geográfica y humana del país
3. Crónicas para un milenio

4. Hechos y años que recoge celebraciones de aniversarios de hechos importantes de la historia.

Las Actividades de Difusión: El Servicio Educativo del Museo

El Museo de Historia de Cataluña tiene, por su concepción, una clara función educativa. Una función que lo define, pero que a la vez se presenta en unos términos innovadores y llenos de posibilidades. Por eso, uno de los pilares del sistema de acogida y de comunicación del museo es el Servicio Educativo, cuya función consiste en generar y diseñar los distintos programas y actividades que el museo ofrece a los públicos que lo visitan, así como en controlar, en términos de calidad, el desarrollo de los programas llevados a cabo por los educadores del museo.

La acción del Servicio Educativo se extiende a los diversos tipos de público (- educación infantil, primaria, secundaria, bachillerato –familiar, adulto individual y en grupos) mediante el desarrollo de programas específicamente diseñados en virtud de las características y necesidades de su público objetivo. Estos programas se articulan en itinerarios temáticos en las salas de exposición permanente y de exposiciones temporales, talleres interactivos, narración de cuentos y leyendas en los espacios expositivos, actividades de dinamización protagonizadas por voluntarios de la tercera edad dirigidas a público escolar y general, actividades de dinamización dirigidas a entidades de educación en el tiempo de ocio, desarrollo de juegos de simulación y roles, y actividades dirigidas a público escolar con necesidades educativas especiales. Todas estas propuestas cuentan con el apoyo de material didáctico impreso, guión para el profesor y cuaderno del alumno.

El museo organiza de momento 5 tipos de actividades educativas:

- Los itinerarios
- Los cuentos-itinerarios
- Los talleres educativos
- Los juegos
- La historia viva

Los itinerarios

Los itinerarios duran entre una o dos horas según la edad de los visitantes.

Hay 2 tipos de itinerarios que recorren la exposición permanente:

Los sincrónicos que se centran en épocas concretas de la historia -por ejemplo la época medieval – y los diacrónicos que se centran en un tema de interés y su evolución - por ejemplo la tecnología o las distintas formas de vida a lo largo del tiempo.

La metodología que se utiliza es la de la observación, el análisis y la manipulación.

Para cada uno de estos itinerarios se ha diseñado un libro para el estudiante y el profesor. En estos libros está dibujado el tema que se está explicando y a través de unas preguntas sencillas y rápidas, el alumno tendrá que responder. Se trata pues, de ejercicios que ayudan a fijar las explicaciones del monitor.

En este mismo libro hay también una propuesta de actividades para realizar en la escuela.

Los itinerarios están pensados por el público escolar pero se adaptan a otros públicos como es el caso de las escuelas de adultos en formación continua: se aprovecha el circuito propuesto, con unos contenidos parecidos pero utilizando otra metodología.

Hasta ahora hemos realizado 8 itinerarios para los niños de educación primaria – de 6 a 12 años de edad - y ocho más para la educación secundaria – de 12 a 16. También hay cuatro itinerarios para los alumnos de Bachillerato – de 16 a 18 años.

Cuentos-itinerarios

Los cuentos van dirigidos al público infantil de 3 a 8 años.

Un personaje mágico, llamado polsina, explica historias aprovechando los conceptos históricos y los recursos metodológicos que ofrece el museo. Se han diseñado dos itinerarios: Uno que transcurre durante la época medieval,

dónde se explican cuentos tradicionales y otro que transcurre durante el siglo XX, donde se explican los principales inventos del siglo XX.

Este personaje reparte estas postales a los niños para que luego se las envíen y también un juego.

Talleres educativos

El museo ha diseñado una gran variedad de talleres educativos.

Los talleres son actividades educativas que sirven para profundizar algunos aspectos de la visita a las exposiciones permanentes y temporales. Todos empiezan por una visita a las salas y luego los visitantes tienen un espacio para poder realizar la actividad de taller.

La metodología que utilizan es la de la observación, investigación, análisis y experimentación.

¿Cómo funcionan? El grupo escolar se divide en 4. Cada grupo tiene una hipótesis a resolver que tendrá que ir descubriendo mediante la ayuda de unos materiales que se les proporcionara. Mediante la investigación, análisis y discusión con el resto de los compañeros cada alumno va recogiendo y analizando la información.

Aunque cada pequeño grupo trabaje independientemente de los otros, al final de la sesión se hace una puesta en común y unas conclusiones finales.

Cada uno de los trabajos a realizar por parte de cada grupo tienen alguna relación con los trabajos de los demás.

Los juegos

Hay 2 tipos de juegos: el juego de pistas y los juegos de simulación y rol.

El juego de pistas es un juego lúdico dirigido a la educación no formal. En este tipo de juegos el visitante tiene que ir desplazándose por las salas y a través de unas preguntas van encontrando objetos que corresponden a épocas históricas distintas. Estas actividades van dirigidas a niños entre los 8 y 14 años.

Los juegos de rol y simulación están pensados también para la educación no formal. Exige que el grupo tenga mas conocimientos del tema a tratar y esta orientado a jóvenes de 12 a 18 años de edad. Cada participante se le atribuye un rol concreto y tiene que recrear una situación histórica concreta.

Los juegos son otra forma más lúdica de visitar el museo.

La Historia vivida

Consiste en explicar la historia de Cataluña mediante personas que hayan vivido directamente algunos hechos de la historia.

Algunos de los "Amigos del museo" colaboran de forma gratuita en estas actividades. De momento tenemos 2:

Una que recibe el nombre de Yo estaba allí! y la otra que tiene el nombre de El consejo de los sabios.

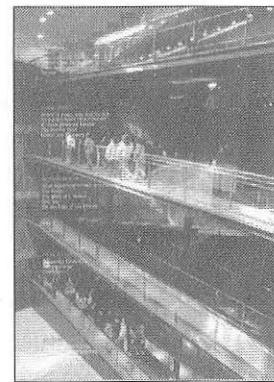
Yo estaba allí! es una actividad que se realiza dos sábados al mes, por la mañana. Cada uno de estos voluntarios se sitúa en un módulo concreto de la sala y explican al visitante que pasea por las salas algunos de los aspectos vividos. Se sitúan delante del cine, de las escuelas, del refugio antiaéreo, de la cocina

Esta actividad va dirigida al público familiar.

El consejo de los sabios

Otra actividad que realizan estos mismos voluntarios es el consejo de los sabios. La escuela formula unas preguntas y se las envía por e-mail al museo, a los servicios educativos. El museo se pone en contacto con los sabios para responder las preguntas que han hecho los niños. Un día se queda con la escuela y los Sabios y vienen al museo.

Durante 2 horas los abuelos sabios responden todas las preguntas formuladas por el grupo escolar



Museu de História da Catalunha

Estos sabios son gente de edad avanzada con profesiones muy diversas, maestros, médicos, amas de casa, etc.

Outras publicações da autora editados pela Universidade do Minho

O Pensamento Histórico dos Jovens, 2000

Perspectivas de Educação Histórica, 2001